Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8970107
Centre d'intérêt: 751

Gagnon, Jean-Paul.

La pédagogie de la maîtrise au cheminement particulier de formation de type temporaire : une stratégie d'intervention / par Jean-Paul Gagnon. -- [Trois-Rivières?] : J.-P. Gagnon, 1988.
vii, 98 f. : ill. ; 28 cm.

"Rapport de recherche présenté [à l']Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation". Bibliogr.: f. [94]-98.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation

---

Descripteur(s): Apprentissage assuré • Cheminement scolaire • Enseignement professionel court • Français (Langue) • Langue maternelle • Langue écrite • Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Cheminement particulier de formation • Pédagogie de la maîtrise

---

Comment un professeur oeuvrant au niveau du cheminement particulier de formation (CPF) peut-il amener ses élèves à utiliser spontanément certaines règles grammaticales qui régissent les communications écrites en français? L'auteur présente un modèle pédagogique américain, la Pédagogie de la Maîtrise. Il veut en montrer certaines possibilités d'application, surtout au niveau d'une nouvelle formule d'enseignement qui s'adresse à des élèves en difficulté d'apprentissage, le cheminement particulier de formation de type temporaire. L'étude comprend six chapitres. Le premier chapitre situe la problématique et l'objet de la recherche. Dans le deuxième chapitre, l'auteur présente le modèle théorique de la Pédagogie de la Maîtrise et, au troisième chapitre, un modèle appliqué de cette théorie: les cheminements particuliers de formation, et un en particulier, le CPF de type temporaire. Le quatrième chapitre définit le type de clientèle et le type d'apprentissage visé. Le chapitre cinquième présente un modèle de transfert d'éléments théoriques: l'auteur présente une stratégie d'intervention inspirée de la Pédagogie de la Maîtrise. Enfin, au dernier chapitre, l'auteur présente certains résultats obtenus en appliquant cette stratégie auprès des élèves en cheminement particulier de formation de type temporaire pendant une année scolaire.

Type de document: r

EDUQ
8970107

UNIVERSITE DU QUEBEC

LA PEDAGOGIE DE LA MAITRISE AU CHEMINEMENT PARTICULIER DE FORMATION DE TYPE TEMPORAIRE: UNE STRATEGIE D'INTERVENTION

par

Jean-Paul Gagnon

Programme de maîtrise en éducation

Rapport de recherche

présenté au

L'Université du Québec à Trois-Rivières

Octobre 1988

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier chaleureusement Mme Madeleine Dwane pour sa précieuse collaboration et pour l'intérêt qu'elle a montré lors de la réalisation de ce rapport de recherche. Nous remercions également l'équipe de professeurs travaillant au niveau du cheminement particulier de type temporaire de la polyvalente Jean-Nicolet et la direction pédagogique de la Régionale Provencher pour les longues discussions qui nous ont amené à considérer le CPF comme une formule alternative indispensable dans nos structures scolaires.

Nous tenons à remercier également Mme Louise Paradis et M. Luc Girard qui, par leurs commentaires, nous ont permis d'améliorer grandement notre rapport de recherche.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION iii

CHAPITRE 1: De la problématique à l'objet de recherche . . 1

1.1 La problématique 1
1.2 La situation du problème 5
1.3 L'intérêt de cette recherche 6
1.4 Les limites de la recherche 7
1.5 La question de la recherche. 9
1.6 Les objectifs de la recherche. 9
1.7 Le contenu de la recherche 11

CHAPITRE 11: A la recherche de définitions:
La pédagogie de la maîtrise 12

2.1 Une philosophie 12
2.2 Une théorie de l'apprentissage 14
2.3 Une théorie de l'enseignement 22

CHAPITRE 111: A la recherche de définitions:
Le cheminement particulier de formation de type temporaire 27

3.1 Des jalons pour l'histoire du concept 28
3.2 Les divers types de cheminement particulier de formation 30
3.3 Le cheminement particulier de formation de type temporaire 34
3.4 Les modèles-types de cheminement particulier de type temporaire 39

CHAPITRE IV: Les élèves en C.P.F.:
Observation de quelques variables qui influencent l'apprentissage. 42

4.1 Comment les élèves perçoivent leurs cours. . . . 43
4.2 Influencer l'apprentissage des élèves 46
4.3 Les troubles de comportement 48
4.4 Les troubles d'apprentissage 52
4.5 Les difficultés en français 55

CHAPITRE V: CHOIX D'UNE STRATEGIE 62

5.1 Considérations pour le choix d'une stratégie . . 62
5.2 La description de la stratégie d'intervention globale 66
5.2.1 La grille d'observation 67
5.2.2 Deux outils complémentaires 71
5.3 Les résultats des recherches de l'équipe de Cabano 72

CHAPITRE VI: LES RESULTATS DE L'UTILISATION DE LA STRATEGIE D'INTERVENTION 77

6.1 Les résultats obtenus au secteur professionnel court 77
6.2 Une interprétation de nos résultats. 83

CONCLUSION 86

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 94

LISTE DES FIGURES 99

LISTE DES ABREVIATIONS 100

INTRODUCTION

Pour un professeur, toute réforme scolaire se présente à la fois comme un inconvénient et un défi. Il en perçoit d'abord les aspects négatifs: nouveaux concepts, nouvelles méthodes, nouveaux manuels, exigences en temps et en énergie... Il se demande s'il vaut la peine de bousculer un enseignement où il se sent plus ou moins à l'aise pour adopter une nouvelle façon de faire sans que personne ne puisse réellement lui garantir de meilleurs résultats avec ses élèves. Cependant, comme toute réforme scolaire se veut une tentative d'améliorer l'enseignement, le professeur perçoit très vite qu'elle peut lui offrir un défi nouveau en lui permettant de remettre en question des situations qu'il avait maintes fois critiquées et en lui offrant de nouveaux moyens d'intervention auprès des élèves dont il a la responsabilité.

La réforme de l'enseignement professionnel court amorcée dès 1982 —et actuellement en implantation au secondaire— entraîne les m@mes réactions que les autres réformes chez les professeurs concernés. Elle suscite les m@mes craintes, les m@mes espoirs, du moins en apparence. Certains l'accueillent de façon très positive, certains, de façon très négative, tandis que d'autres ne savent qu'en penser.

Cette réforme vient à la suite de nombreuses études (entre autres, Crespo et Cournoyer, 1978; Hardy, 1981, 1982 a; Levesque, 1982 b) qui ont dénoncé le secteur professionnel court comme étant un tiers monde scolaire où les élèves n'avaient aucune chance d'obtenir un certificat d'études secondaires. Elle vient à la suite de multiples consultations du milieu où les gens se déclaraient insatisfaits de la qualité des cours qu'ils devaient donner et des conditions de travail dans lesquelles ils devaient enseigner (MEQ, 1982 b). Il n'a donc pas été difficile pour les concepteurs du projet de présenter cette réforme comme une amélioration du système.

Cependant, la réforme du secteur professionnel court se veut plus qu'une simple amélioration du système: elle prétend renouveler en profondeur le système. Les concepteurs de la réforme ont posé un premier geste symbolique en ce sens en changeant l'appellation traditionnelle de cours professionnel court en celui de cheminement particulier: ils voulaient par là bien montrer leur intention de tourner la page sur un secteur trop critiqué depuis un certain temps.

Le but avoué des concepteurs est que tous les élèves obtiennent un diplôme d'études secondaires ou un diplôme d'études professionnelles. Pour ce, ils proposent beaucoup de changements tant au niveau du curriculum qu'au niveau des méthodes à utiliser.

Cependant, les concepteurs de l'implantation des cheminements particuliers vont plus loin que simplement proposer des changements dans le curriculum ou les méthodes d'enseignement. Ils veulent aussi changer l'ensemble des croyances qui informent et commandent la pensée des professeurs au sujet des élèves en difficultés d'apprentissage ou en difficultés de comportement: ils visent un changement de mentalité. Pour parvenir à leur fin, ils proposent aux professeurs concernés d'adopter une nouvelle philosophie de l'éducation, appelée la Pédagogie de la Maîtrise.

C'est dans ce contexte de changement de mentalité que se situe notre recherche.

CHAPITRE 1

De la problématique à l'objet de recherche

1.1 La problématique

Le ier septembre 1986 marque l'implantation officielle du cheminement particulier de formation de type temporaire —le CPF, comme le désignent les professeurs qui y oeuvrent— en première secondaire au Québec. Cette formule s'inspire des visions optimistes de certains pédagogues qui croient que la majorité des enfants peuvent réussir à apprendre tout ce qui leur est enseigné. Les concepteurs du CPF voient, dans cette nouvelle formule, un moyen d'atténuer les différences dans la rapidité d'apprentissage de chaque élève. De plus, ils visent à apporter une solution à un problème qui a suscité beaucoup de contreverses depuis quelques années: le problème de l'inégalité des chances en éducation.

En rendant obligatoire la formule, le Ministère de l'Education (MEQ) vise, en pratique, à réintégrer dans un cheminement régulier —conduisant à un diplôme d'études secondaires (d.é.s.) ou à un diplôme d'études professionnelles (d.é.p.)— des élèves en situation d'échec dès le primaire qui, semble-t-il, composent la majeure partie du groupe des 30% d'élèves qui quittent l'école sans diplôme à chaque année.

Sur le plan théorique, la formule des CPF s'inspire du modèle théorique de la pédagogie de la maîtrise (PM), lequel fut développé par Benjamin S. Bloom et une équipe de psychopédagogues américains dans les années 1970.

La formule des cheminements particuliers, tout comme le modèle de la PM, repose sur deux hypothèses. Selon la première hypothèse, l'histoire de l'élève est au coeur de l'apprentissage; tenir compte de cette histoire individuelle peut toutefois se limiter à s'assurer que l'élève possède les préalables cognitifs nécessaires à l'apprentissage d'une nouvelle tâche et qu'il ait accumulé assez d'expériences d'apprentissage heureuses pour le motiver à entreprendre cette tâche avec confiance. Dans la deuxième hypothèse, on prétend que l'on peut arriver à un apprentissage de plus haut niveau en modifiant les caractéristiques de départ de l'élève — ses préalables cognitifs, sa motivation— et en transformant le style d'enseignement offert.

Pour beaucoup de professeurs, l'application concrète des ces deux points fondamentaux relève de l'utopie. Leur scepticisme se fonde largement sur une conception traditionnelle de l'apprentissage: certains élèves sont doués, d'autres pas; certains auront accès aux études supérieures plus abstraites, d'autres ne pourront pas dépasser le stade concret ou l'abstraction élémentaire. Les tests psychologiques, la courbe de Gauss et l'expérience ne le

démontrent-ils pas quotidiemment? De plus, vaut-il la peine de «s'embarquer» dans «le tâtonnement, la sous-préparation, la confusion, le surmenage, le décalage par rapport aux modalités administratives qui accompagnent toutes les réformes» (Huberman, Juge et Hari, 1985: 56) pour parvenir en fin de compte aux mêmes résultats?

L'ensemble de ces réflexions critiques sont à l'origine de cette recherche. Elles ont suscité chez nous un intérêt pour un modèle pédagogique qui offre à la majorité des élèves l'espoir d'atteindre d'excellents résultats et qui offre, à ceux qui ne peuvent y parvenir en suivant le rythme de l'ensemble des élèves, des formules alternatives pour les aider à réussir. Une lecture des multiples études expérimentales qui ont servi à valider le modèle de la Pédagogie de la Maîtrise, de leurs résultats positifs obtenus tant au niveau cognitif (Bloom, 1968, 1979, 1981) qu'au nivau affectif (Lévesque, 1982 a), a corroboré notre intuition, décuplant ainsi notre intérêt pour ce modèle.

Cependant une recension des écrits traitant de la Pédagogie de la Maîtrise fait vite ressortir l'absence de ce modèle dans la tradition pédagogique, tant au Québec que dans l'ensemble des pays francophones. Cette absence contribue à renforcer la non-crédibilité de ce modèle auprès des professeurs, en particulier auprès de ceux qui doivent enseigner certaines matières spécifiques —telles

le français, langue maternelle— à une clientèle en difficultés d'apprentissage ou de comportement. Ces professeurs se demandent s'il est rentable d'utiliser un modèle dont la preuve de l'efficacité s'appuie davantage sur des études expérimentales que sur une tradition émanant du milieu.

Au coeur de ce questionnement sur la rentabilité de la formule, se trouve l'idée de donner, à l'élève en difficultés d'apprentissage, la possibilité d'obtenir les prérequis manquant à la réussite dans un cheminement régulier. En français, il ne suffit pas que l'élève ait acquis ces préalables antérieurement, il faut aussi que ces préalables soient disponibles quand ils sont nécessaires. Ainsi, en orthographe grammaticale, il ne suffit pas que l'élève connaisse les règles du pluriel des noms, il doit être capable de les utiliser spontanément en rédigeant un texte.

Or, selon beaucoup de professeurs, la plupart des élèves qui composent la clientèle du CPF n'arriveront jamais à une telle performance: ces élèves sont trop perturbés sur les plans social et affectif, ils ont une vision de leur moi trop négative et leur milieu les amène trop souvent à considérer l'école comme un lieu de passage obligatoire avant d'arriver à la vraie vie, celle du travail. Selon eux, il vaudrait mieux que le MEQ améliore le secteur professionnel court, secteur où ces élèves étaient classés traditionnellement, que d'essayer d'en créer un nouveau.

Ces professeurs ont-ils raison? Les concepteurs de la formule des cheminements particuliers ainsi que les professeurs qui croient en la Pédagogie de la Maîtrise affirment que non. D'autres émettent une réponse plus nuancée: ils pensent qu'un pourcentage indéterminé d'élèves ne pourront jamais réintégrer le cheminement régulier. Ils jugent que certains élèves sont trop perturbés et que d'autres subissent trop l'école comme un lieu de passage obligatoire qui les empêche d'accéder au vrai apprentissage —celui du travail— pour qu'on puisse les amener à performer académiquement de façon soutenue.

1.2 La situation du problème

Personne ne peut apporter une réponse valable à ce questionnement, du moins pour le moment: la réponse viendra dans quelques années, c'est-à-dire quand les premiers groupes d'élèves auront complété leur cheminement particulier. Cependant, le professeur ne peut attendre ces résultats pour agir: il doit trouver des stratégies pour amener tous ses élèves à réussir leurs études.

Le choix de stratégies n'est cependant guère facile. Le professeur ne peut se fier aux manuels scolaires, élaborés pour des élèves moyens. Ses connaissances de la théorie de la Pédagogie de la Maîtrise sont assez minces: cette théorie a été ignorée par les chercheurs universitaires québécois pendant de nombreuses années

—la première thèse traitant de la pédagogie de la maîtrise au secondaire, en français langue maternelle, date de 1982 (Lévesque, 1982 a)— et peu de cours universitaires sont offerts pour vulgariser cette théorie. Les responsables de la mise en marche de la formule ne l'ont jamais expérimentée eux-mêmes, donc ne peuvent pas répondre à toutes ses attentes. Malgré tout, le professeur se doit d'innover, il se doit de relever le défi de la réussite.

1.3 L'intérêt de cette recherche

Il nous est apparu important, à ce stade-ci de l'implantation des CPF, d'effectuer une recherche pour aider les professeurs concernés à relever ce défi de la réussite.

L'intérêt de cette recherche est à la fois théorique et pratique. Théoriquement, elle présente un nouveau concept, le CPF de type temporaire, comme formule alternative d'enseignement visant à minimiser les échecs scolaires. Elle souligne les aspects innovateurs de ce type de CPF, elle détermine certaines caractéristiques de ses utilisateurs potentiels. Sur le plan pratique, elle offre au professeur une stratégie d'intervention afin d'amener ses élèves à ce que Bloom appelle une «autocorrection» avant que ne s'engage un processus cumulatif d'erreurs conduisant irrémédiablement à l'échec.

L'importance de la recherche est générale et spécifique. Générale, en ce qu'elle contribue au questionnement sur les possibilités de l'école à résoudre le problème de l'inégalité des chances en éducation; spécifique, car elle propose une intervention pédagogique à un moment critique du vécu de l'élève: intervention qui fera peut-être la différence entre la formation d'un être ayant confiance en soi, abordant avec optimisme les nouvelles tâches et la formation d'un individu n'ayant aucune chance de succès scolaire.

1.4 Les limites de cette recherche

La recherche n'envisage pas tous les aspects de cette intervention pédagogique. Les limites imposées concernent d'abord les cheminements particuliers. Elle n'approfondit qu'un seul type de cheminements particuliers proposés par le MEQ: le cheminement particulier de formation de type temporaire (CPF) qui étale le premier cycle du secondaire sur une période de trois ans. Elle délaisse les aspects administratifs de ce cheminement pour le présenter surtout comme un cadre propice à un traitement pédagogique.

Elle concerne l'apprentissage du français, plus particulièrement, de l'orthographe grammaticale, en situation d'écriture spontanée. Elle propose une stratégie qui entraîne, chez les élèves,

un changement d'attitude face à l'écriture spontanée, changement que nous jugeons, a priori, essentiel pour le développement d'habiletés cognitives spécifiques.

Le modèle d'enseignement et d'apprentissage de Bloom, appelé en américain Mastery Learning et désigné en français par De Landsheere (1976) sous le terme de Pédagogie de la Maîtrise (PM), sert de cadre théorique à cette recherche. Nous motiverons le choix de ce modèle pédagogique en tant que variable indépendante en faisant ressortir les liens théoriques entre la PM et le CPF de type temporaire.

Enfin, au niveau méthodologique, cette recherche se veut avant tout descriptive: nous avons surtout cherché à expliquer ce qu'est ce nouveau concept de cheminement particulier et à démontrer, qu'il est possible, dans ce cadre précis, d'intervenir auprès d'élèves en difficultés, sinon en situation d'échec, dans l'apprentissage de leur langue maternelle —le français.

1.5 La question de la recherche

Compte tenu des remarques faites au point précédent, la question qui fera l'objet de notre recherche consistera à se demander comment un professeur oeuvrant au niveau du CPF peut amener ses élèves à utiliser spontanément certaines règles grammaticales qui régissent les communications écrites en français.

1.6 Les objectifs de la recherches.

Dans cette recherche, nous voulons présenter un modèle pédagogique américain, la Pédagogie de la Maîtrise. Nous désirons en montrer certaines possibilités d'application, surtout au niveau d'une nouvelle formule d'enseignement qui s'adresse à des élèves en difficultés d'apprentissage, le cheminement particulier de formation (CPF) de type temporaire.

Notre démarche s'adresse surtout aux professeurs de français oeuvrant au niveau du CPF de type temporaire. Nous voulons leur présenter ce nouveau concept, cette nouvelle formule pleine d'espoirs pour des élèves qui, à première vue, n'auraient pas la possibilité d'obtenir un certificat d'études secondaires.

Nous espérons, par cette démarche, amener un changement d'attitude face aux élèves en difficultés chez les professeurs concer-

nés, et un changement d'attitude face à l'écriture chez les élèves en cheminement particulier. Nous désirons également montrer que le type de pédagogie employé, la Pédagogie de la Maîtrise, peut être d'une certaine efficacité au CPF de type temporaire.

Au Québec, l'apprentissage de l'orthographe grammaticale du français, langue maternelle, au secondaire s'effectue dans un enseignement de type cyclique favorisant l'apprentissage de la langue à l'intérieur de situations de communication. Un groupe de professeurs de la région de Cabano, sous la direction de Guy Simard ont démontré, dans une recherche expérimentale (Simard, 1984), que l'on pouvait faciliter, chez les élèves, la disponibilité des prérequis en orthographe grammaticale du français à l'intérieur de situations de communication à l'aide d'une stratégie d'intervention inspirée de la Pédagogie de la Maîtrise. La clientèle visée par cette recherche consistait en des élèves de différents niveaux du secondaire. Nous avons voulu vérifier si cette stratégie était aussi efficace auprès d'élèves en cheminement particulier de formation de type temporaire.

1.7 Le contenu de la recherche

Cette recherche comporte six chapitres. Dans le deuxième chapitre, nous présentons le modèle théorique de la Pédagogie de la Maîtrise, à la fois comme une philosophie de l'éducation, une théorie de l'apprentissage et une théorie de l'enseignement. Au troisième chapitre, nous présentons un modèle appliqué de cette théorie: les cheminements particuliers de formation, et un, en particulier, le CPF de type temporaire. Au quatrième chapitre, nous définissons un des éléments de notre problématique: le type de clientèle et le type d'apprentissage que nous visons. Nous y présentons certaines caractéristiques des élèves, nous identifions certaines causes des échecs scolaires, ce qui pourrait justifier l'utilisation d'une stratégie d'intervention inspirée de la Pédagogie de la Maîtrise. Le chapitre cinq présente un modèle de transfert d'éléments théoriques: nous y présentons une stratégie d'intervention inspirée de la Pédagogie de la Maîtrise qui, selon notre hypothèse, devrait obtenir de bons résultats auprès d'élèves ayant les mêmes caractéristiques que ceux qui sont décrits au chapitre précédent. Enfin, au dernier chapitre, nous présentons certains résultats obtenus en appliquant cette stratégie auprès de tels élèves pendant une année scolaire.

CHAPITRE II

A la recherche de définitions:

La Pédagogie de la Maîtrise

La Pédagogie de la Maîtrise se présente comme une philosophie de l'éducation, une théorie de l'apprentissage et un modèle d'enseignement fondés sur la croyance en la capacité d'apprendre de tous les enfants. Elle propose une vision orignale du système scolaire et une démarche systématique d'enseignement qui inclut une aide particulière aux élèves en difficultés. Cette aide, appelée «remédiation», semble s'avérer efficace pour combler des lacunes spécifiques dans l'apprentissage. L'exposé qui suit précise les fondements théoriques de cette école de pensée ainsi que certaines conditions d'efficacité.

2.1 Une philosophie

«La pédagogie de la maîtrise est une philosophie de l'éducation» (Block et Anderson, 1975:1). Elle reprend, dans un contexte nouveau, une idée permanente chez certains penseurs en éducation: la très grande majorité des élèves peuvent apprendre ce que l'école a à leur montrer si on leur offre des conditions appropriées. La PM se rattache à un courant de pensée qui affiche un optimisme pédagogique, affirme que l'être humain naît avec un potentiel perfectible et que l'éducation joue un rôle prépondérant dans la vie des hommes et de la société en général.

Ce courant de pensée a eu de nombreux précurseurs dans le domaine de l'éducation. Déjà au XVIIe siècle, l'écrivain humaniste tchèque Comenius disait que tous les enfants peuvent apprendre si l'organisation scolaire le leur permet. Au XVIIIe, le philosophe anglais Locke déclarait que les différences entre les personnes sont dues surtout à l'éducation reçue. Plus tard, Rousseau et Pestalozzi ont énoncé des principes éducatifs basés sur la même philosophie. Cependant leurs idées n'ont pas été mises en application par leurs contemporains qui ont privilégié un système scolaire basé sur la compétition et la sélection. (Birzea, 1982:14-15)

Le XXe siècle a apporté deux nouveaux principes qui vont bouleverser ce système traditionnel. Le premier, la démocratisation de l'enseignement, fera tomber un premier mode de sélection: l'argent. Les portes des institutions scolaires s'ouvriront à tous et le grand débat sur l'égalité des chances en éducation sera lancé. Le deuxième, l'efficacité, remettra en jeu les curriculum et les méthodes d'enseignement afin de justifier les milliards de dollars dépensés pour amener les jeunes à prendre leur place comme citoyens actifs d'une société en perpétuelle mutation.

De nombreux penseurs, tels Alain et Claparède (voir Birzea: 1982, p. 16), critiqueront sévèrement le système traditionnel en place. Certains psychologues mettront en doute certaines idées

reçues concernant le caractère inné du «talent» et fixeront de nouvelles frontières au développement du potentiel humain. Ainsi, en 1971, Bruner, affirmera que «les limites du développement intellectuel dépendent de la manière dont une culture aide un individu à utiliser le potentiel intellectuel qu'il peut posséder» (Voir Barth, 1985: 48). Des chercheurs, psychopédagogues ou pédagogues, chercheront des voies pour traduire cette école de pensée pédagogique en stratégies didactiques pouvant être utilisées par l'ensemble des professeurs. C'est à ce niveau que l'on retrouve la contribution originale de deux chercheurs américains: Carroll et Bloom.

2.2 Une théorie de l'apprentissage

Au début de sa carrière, Bloom croyait en la courbe en cloche introduite au XIXe siècle par le mathématicien allemand Gauss. Cette courbe illustre une loi mathématique, appelée loi de Gauss, «selon laquelle, pour une grandeur soumise à un grand nombre de causes de variations petites et indépendantes, les résultats s'accumulent autour de la moyenne symétriquement, avec une fréquence décroissant très rapidement en s'éloignant de cette moyenne» (Petit Robert 2, 1981:725). Selon cette loi, tout groupe scolaire se compose de 70% d'élèves moyens, 13% de bons, 13% de médiocres, 2% de supérieurs et 2% d'inférieurs. Il est donc normal d'y retrouver un certain nombre d'élèves en situation d'échec et de

concevoir que seulement une minorité du groupe puisse maîtriser les objectifs des curriculum scolaires.

Bloom (1968, 1979) explique que certains résultats de recherches (Glaser, 1968; Morrison, 1926; Skinner, 1954) l'ont amené à changer d'avis et à rechercher une stratégie qui lui permettrait de tenir compte des différences individuelles tout en rendant possible le développement complet de chaque enfant. Cependant c'est le modèle temporel de Carroll (1963) qui, selon lui, a été la base de sa théorie d'apprentissage (Voir Bloom, 1979: 13-18).

D'après Carroll, si l'on classe les élèves selon leur aptitude dans une même classe et qu'on leur donne le même enseignement dans un même laps de temps, on ne peut qu'obtenir une courbe normale. Les professeurs s'attendent à ce que les résultats scolaires de leurs élèves forment une courbe en cloche et ils évaluent en conséquence. C'est ce que Rosenthal et Jacobson (Voir Birzea, 1982: 9) ont appelé «l'effet Pygmalion». L'évaluation devient alors une classification inter-individuelle où les malheureux derniers sont souvent mis en échec davantage par leur position dans le groupe que par leur incapacité face aux tâches scolaires. Cependant, si on classe normalement les élèves selon leur aptitude mais que l'on adapte aux caractéristiques de chacun la forme et la qualité de l'enseignement ainsi que le temps disponible, la majo-

rité d'entre eux pourront maîtriser l'objet d'apprentissage (Bloom, 1979: 16).

Carroll redéfinit quelques concepts éducationnels. Ainsi pour lui, l'aptitude à apprendre devient une mesure de la vitesse d'apprentissage: moins un élève prendra de temps à maîtriser une tâche, plus son aptitude à apprendre ce type de tâche sera élevée. Ainsi le vieux préjugé voulant que certains élèves soient doués pour les études devient: «certains élèves maîtrisent une matière en peu de temps, alors que d'autres sont plus lents» (Bloom, 1979:9).

La théorie de Bloom a comme point de départ cette nouvelle définition du concept de l'aptitude. Cependant, très vite, Bloom va découvrir qu'il faut tenir compte d'une autre variante: la volonté de continuer les apprentissages. Des recherches, menées à l'aide de ses étudiants, l'amèneront à la conclusion que:

> «La plupart des élèves deviennent fort semblables dans leur aptitude à apprendre, leur vitesse d'apprentissage et leur volonté de continuer les apprentissages, si on les place dans des conditions d'apprentissage favorables» (Bloom, 1979: 10).

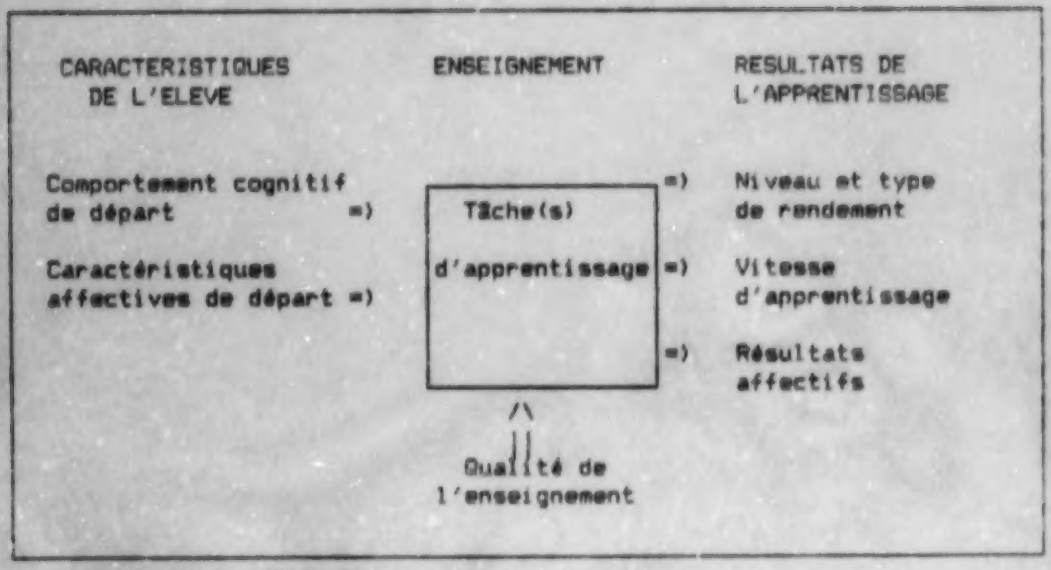
C'est à partir de cette conclusion que Bloom a construit sa théorie d'apprentissage. Cette théorie vise à mettre en place un système scolaire perfectionné où les élèves atteindraient un haut niveau d'apprentissage, c'est-à-dire où l'on observerait peu de variations dans les acquis et peu de variations dans le temps

requis pour l'apprentissage. Bloom estime que le système scolaire peut parvenir à ces résultats en tenant compte de trois variables interdépendantes:

a. la mesure où l'élève a déjà maîtrisé les prérequis de base nécessaires au nouvel apprentissage;
b. la mesure dans laquelle l'élève est (ou peut être) motivé à s'engager dans le processus d'apprentissage;
c. la mesure dans laquelle l'enseignement est approprié à l'élève. (Bloom, 1979:21)

Son hypothèse se fonde sur de multiples études expérimentales menées par lui ou ses élèves dont il commente les résultats dans son livre Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires. Dans ce livre, Bloom présente lui-même sa théorie sous forme schématique (voir figure 1 p. 30).

Figure 1 -La théorie de l'apprentissage de Bloom



(Bloom, 1979:22)

Cette figure présente les principales variables de la théorie d'apprentissage de Bloom. Deux de ces variables concernent les caractéristiques que l'élève a acquises à travers son expérience familiale et scolaire.

> «les comportements cognitifs de départ, c'est-à-dire les prérequis au nouvel apprentissage, constituent chez l'élève l'une des caractéristiques déterminante. Les caractéristiques affectives de départ, c'est-à-dire la motivation de l'élève à apprendre, sont un second facteur essentiel» (Bloom, 1979:22).

La troisième, la variable éducationnelle, concerne la qualité de l'enseignement, c'est-à-dire «la mesure dans laquelle les indices (cues), la pratique et le renforcement de l'apprentissage répondent aux besoins de l'élève» (Bloom, 1979:22).

A partir de ces trois variables, Bloom énonce deux hypothèses de base. Il affirme d'abord que l'histoire de l'élève est au coeur même de l'apprentissage scolaire. Chaque élève aborde un nouveau cours avec un passé et il faut en tenir compte. Comme il est presque impossible de considérer l'histoire individuelle de chacun, Bloom suggère de tenir compte du «niveau de maîtrise des prérequis nécessaires pour l'apprentissage à accomplir (comportement cognitif de départ) comme une mesure de l'histoire de l'élève importante pour la tâche à réaliser» (Bloom, 1979:24). Bloom définit la motivation individuelle (caractéristiques affectives de départ) comme une résultante d'expériences antérieures vécues par l'élève dans des situations similaires ou liées à la nouvelle tâche qu'il entreprend. Le niveau de maîtrise des prérequis nécessaires et la

motivation individuelle sont deux mesures de l'individu qui représentent, selon Bloom, un raccourci historique suffisant pour connaître l'histoire de l'élève.

La deuxième hypothèse de Bloom consiste à affirmer

> «que l'on peut modifier les caractéristiques de départ de l'individu (prérequis et motivation), de l'enseignement (qualité de l'éducation) ou des deux, et que ces modifications permettent d'atteindre un apprentissage de plus haut niveau tant chez les individus que dans les groupes.» (Bloom, 1979:24)

Bloom ne nie pas que certaines caractéristiques générales de l'élève, comme l'intelligence et les aptitudes, sont très résistantes au changement. Mais il affirme cependant que certaines stratégies, entre autres les mesures de «remédiation» relatives aux prérequis spécifiques et à la motivation, peuvent améliorer la capacité d'apprendre —mesurée par le temps et l'effort requis pour apprendre un ensemble particulier de tâches— et peuvent atténuer grandement, entre les différents élèves, la variation dans cette capacité d'apprendre. Il s'agit, pour le professeur, de s'assurer que l'élève maîtrise bien les prérequis spécifiques avant de commencer un objectif ou avant de le terminer. Toutes ces mesures de «remédiation» comportent l'utilisation de manuels alternatifs, de recueils d'exercices supplémentaires ou de fiches correctives individuelles. Elles doivent aussi comporter des mesures pour améliorer l'estime de soi et le désir d'apprendre chez les étudiants.

Tel qu'illustré à la figure 2, Bloom arrive à la conclusion que les comportements cognitifs de départ expliquent environ 50% de la variation du rendement des élèves.

Figure 2 -Effet des comportements cognitifs de départ sur la distribution des rendements. (Bloom, 1979:56)

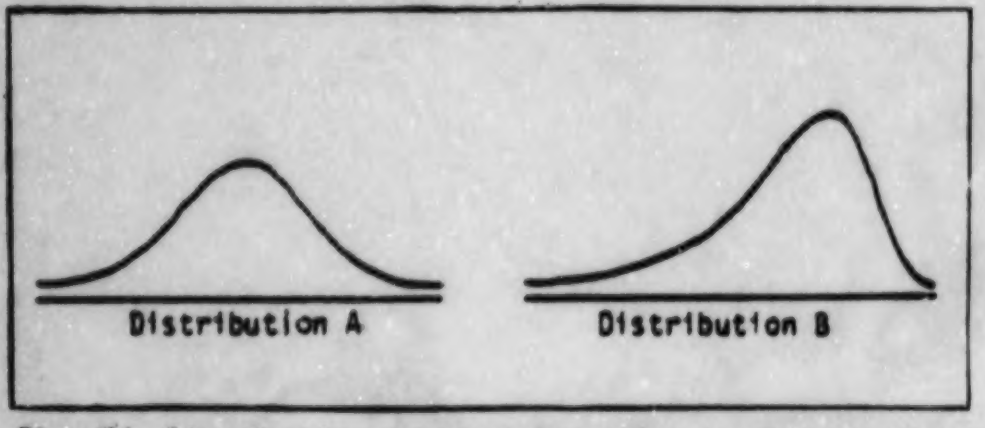


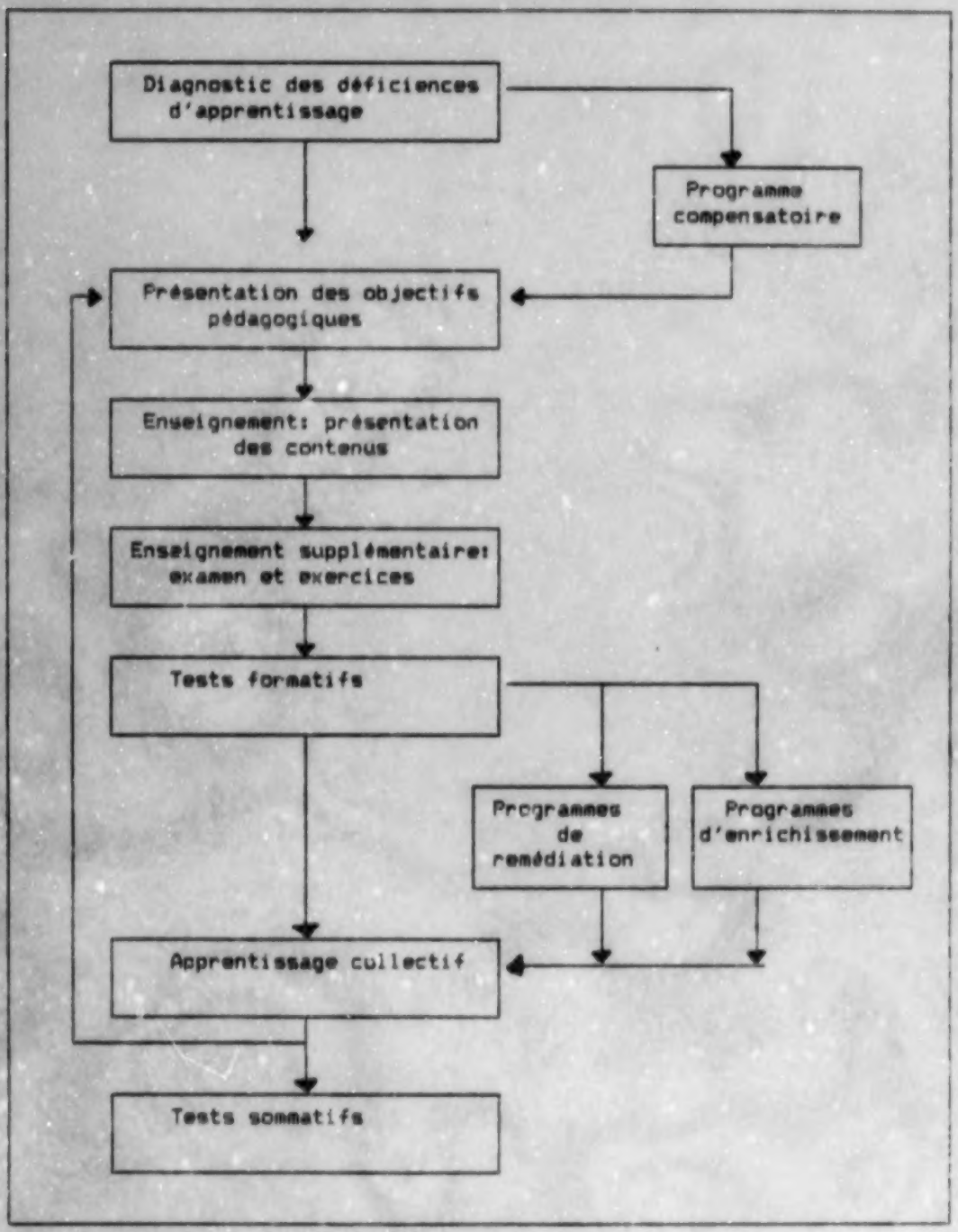
Fig. 2 - Distribution du rendement selon l'aptitude des élèves pour un sujet après un enseignement uniforme (A) et distribution du rendement après un enseignement adapté aux différences individuelles (B).

2.3 Une théorie de l'enseignement

Certains étudiants de Bloom ont repris ses idées et ont construit des stratégies pédagogiques pour les appliquer concrètement auprès d'élèves ayant des caractéristiques et des besoins très diversifiés, tant au point de vue cognitif qu'au point de vue affectif. Block (1970, 1971, 1974 Voir Bloom, 1979: 16-17) a cherché une approche simple, systématique, réaliste, d'application relativement facile et qui produirait des changements marqués chez les élèves. Plus tard, Anderson a contribué à ses recherches (Block et Anderson, 1975). Ensemble, ils ont créé un guide pratique, qui constitue sans doute la présentation la plus complète de l'apprentissage pour la maîtrise. Ils posent deux conditions d'efficacité: la présence d'une évaluation formative qui assure le feedback et un choix de procédés correctifs intégrés à l'enseignement. Ces procédés correctifs constituent en fait une aide adaptée à chaque individu.

Le développement de cette nouvelle approche impressionne. Entre 1970 et 1976 seulement, plus de 45 recherches ont eu lieu pour la valider: entre autres, celles d'Ely et de Minars (1973), de Wentling (1973), de Block et de Tierney (1974) qui l'ont expérimentée au niveau secondaire (Voir Birzea, 1982: 10). Tous ces chercheurs ont contribué à identifier des étapes précises afin de présenter, sous forme schématisée les grandes lignes de cette approche (voir figure 3, p.23).

Figure 3 -L'enseignement pour la maîtrise



(Source: Birzea,1982: 35)

Les schémas d'aménagement de l'enseignement varient un peu d'un chercheur à l'autre. Le schéma présenté à la figure 3 provient de Kim (1971: Voir Birzea, 1982: 33). Cependant tous s'entendent pour promouvoir ce que Bloom appelle un enseignement de qualité, enseignement qui, réduit à ses éléments essentiels, peut se décrire à l'aide de quatre composantes. Il comprend d'abord des indications ou des consignes qui permettent à l'élève de découvrir ce qu'il doit faire et ce qu'il doit apprendre. Il utilise divers procédés de renforcement qui encouragent l'effort sous diverses formes —allant du sourire à la récompense— pour amener les élèves à vivre activement leurs cours. Enfin, comme la grande majorité de l'enseignement se fait collectivement, un enseignement de qualité doit comporter un système de rétroaction et de correction sous forme de tests formatifs et de procédures de «remédiation».

Les différentes stratégies d'enseignement issues de la pédagogie de la maîtrise permettent toutes des programmes alternatifs (programme compensatoire, programme de «remédiation», programme d'enrichissement). Les programmes compensatoires s'adressent aux élèves qui, pour une raison quelconque, ne peuvent pas suivre au même rythme les apprentissages cognitifs des autres élèves: ils accusent donc un certain retard académique et certaines lacunes dans les prérequis nécessaires pour aborder un objectif spécifique. Les programmes de «remédiation» s'adressent aux élèves qui, après un examen formatif ou sommatif, montrent qu'ils ne maîtri-

sent pas certaines composantes de l'unité enseignée. Il y a alors reprise de l'enseignement en des groupes restreints ou par monitorat ainsi que l'utilisation de correctifs (manuels alternatifs, exercices, jeux...) individuels ou de groupe. Les programmes d'enrichissement s'adressent aux élèves qui maîtrisent plus rapidement que les autres les objectifs. Ils leur donnent une vision plus profonde de la matière.

Dans notre premier chapitre, nous avons présenté la formule du cheminement particulier de type temporaire comme une adaptation originale de l'un de ces programmes alternatifs: il s'agit du programme compensatoire pour ceux qui n'ont pas les prérequis nécessaires pour aborder avec des chances de succès les études secondaires.

Bloom a fixé un cadre théorique à un tel programme:

> «L'acquisition des prérequis nécessaires ou la redéfinition, la restructuration de la tâche d'apprentissage, ou une combinaison de ces deux démarches permettraient donc de surmonter le manque initial de comportements cognitifs de départ.»
>
> «... nous sommes convaincu qu'ici une très bonne qualité de l'enseignement pallierait des caractéristiques de départ négatives de manière que l'élève serait capable de réussir le nouvel apprentissage. Cette amélioration est toutefois beaucoup plus aisée si l'individu n'a connu antérieurement que peu d'expériences négatives ou de frustrations lors d'apprentissages scolaires similaires, que lorsqu'il a derrière lui une longue histoire d'expériences négatives et de rares succès» (Bloom, 1979: 116)
>
> «Des études sur la durée et la quantité d'exercices nécessitées par un apprentissage plus complexe ont conclu que les 10% d'élèves plus lents ont besoin d'environ

> 5 à 6 fois plus de répétition, de pratique ou de participation dans l'activité d'apprentissage que les 10% plus rapides» (Bloom, 1979: 127).

Comme le montrera le prochain chapitre de ce rapport, le cheminement particulier de formation de type temporaire applique ces trois éléments en proposant une restructuration de la tâche, un enseignement plus adapté et de meilleure qualité ainsi qu'une plus longue durée de l'année scolaire.

CHAPITRE 111

A la recherche de définitions:

Le cheminement particulier de formation

de type temporaire

Nous croyons que la réponse à notre question de recherche relève plus d'une démarche personnelle à accomplir de la part du professeur pour changer, à la fois, sa perception de l'élève et la perception que l'élève a de l'écriture spontanée. Les premiers pas de cette démarche ont été faits lors de la présentation de la Pédagogie de la Maîtrise comme école de pensée et comme didactique. Nous avons alors fixé un cadre théorique à notre démarche, susceptible d'expliquer l'implantation de la formule du cheminement particulier de formation. Notre démarche nous amène maintenant à nous demander ce qu'est le CPF. Le MEQ, dans un guide d'implantation, propose la définition suivante du concept:

> «Un cheminement particulier de formation est un mode d'organisation de l'enseignement pour les élèves de l'école secondaire qui, en raison de difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, présentent un retard scolaire de plus d'un an en langue maternelle et en mathématiques et nécessitent des mesures particulières d'aide à leurs apprentissages de base.» (MEQ, 1987:17)

Notre troisième chapitre se veut une modeste contribution pour poser les jalons de ce concept. Nous y aborderons les différentes formes qu'il peut adopter, ses fondements théoriques, ses buts spécifiques ainsi que les différents modèles-types de CPF expérimentés.

3.1 Des jalons pour l'histoire du concept

L'histoire des cheminements particuliers n'est pas tellement longue à décrire. Le concept apparaît pour la première fois au printemps 1982 dans un document du MEQ intitulé La Formation professionnelle des jeunes: Propositions de relance et de renouveau. On y apprend que le Ministère a l'intention de réaménager un secteur fort critiqué à l'époque: le secteur professionnel court, communément appelé le SPC. Il semble que l'on ait proposé d'appeler ce réaménagement académique «cheminement particulier» à cause de la multiplicité des termes pour désigner le secteur professionnel, ce qui posait de sérieuses difficultés sémantiques et fonctionnelles (MEQ, 1982 b).

Plusieurs observateurs de cette époque ont accusé alors le MEQ de ne vouloir procéder qu'à un maquillage lexical. Ils ne voyaient pas comment les propositions comprises dans le document aideraient les élèves en difficulté d'apprentissage ou de comportement à réintégrer un cheminement régulier les conduisant à un diplôme d'études secondaires.

Ces propositions, nous pouvons aussi en retrouver plusieurs comme recommandations dans les cahiers du COPIE (Conseil d'Orientation pour la Prospective et l'Innovation en Education), organisme de recherche franco-québécois dans le domaine de la prospective

de l'innovation qui existe depuis 1976 et qui a travaillé, plus particulièrement entre 1979 et 1982 sur le thème de l'inadaptation scolaire. Cet organisme avait alors comme mandat d'étudier les diverses stratégies utilisées dans divers pays pour réduire l'inadaptation scolaire tout en tenant compte des spécificités québécoises. En 1982, cet organisme recommandait quatre modèles possibles de stratégies pour contrer l'inadaptation scolaire, dont celle de la Pédagogie de la Maîtrise (MEQ, 1982 a).

En 1985, un autre document du Ministère, Les cheminements particuliers de formation de base:Document d'orientation (MEQ, 1985 a) vient enrichir le concept et fournir aux intervenants des indications pratiques tant qu'à sa mise en application. Ce document de base précise les intentions du Ministère et propose des orientations innovatrices. On y donne des conseils pratiques pour rendre le concept opérationnel. On y parle de grille-horaire, de planification des matières, du nombre d'élèves par groupe... On dévoile que certaines commissions scolaires ont déjà expérimenté la formule et ont produit une ébauche de matériel pédagogique pertinent.

La formule plaît aux innovateurs. On assiste à un phénomène nouveau au Québec: les milieux scolaires s'associent au Ministère pour développer coopérativement les possibilités de la formule. On

expérimente des modèles d'organisation, on met en branle des plans de perfectionnement du personnel...

En 1987, cette coopération a entraîné la création d'un autre document, intitulé Les cheminements particuliers de formation; Guide d'organisation et de planification pédagogique. Destiné surtout aux responsables de l'organisation des cheminements particuliers, ce document fournit des renseignements pour les aider à animer les professeurs qui doivent réaliser l'implantation des CPF, présente divers modèles d'organisation et propose une planification des programmes d'études en langue maternelle, en langue seconde et en mathématique.

3.2 Les divers types de cheminement particulier de formation

A l'origine, les cheminements particuliers se voulaient un renouvellement du SPC. A l'intérieur de ce secteur, les élèves reçoivent deux ans de formation professionnelle après deux ans de secondaire. Leurs cours ne sont pas reconnus aux fins d'un diplôme secondaire par le Ministère de l'Education ce qui laisse plus que des doutes sur la qualité de l'instruction qu'on peut y recevoir. Cependant le concept s'est très vite étendu à tous les autres élèves qui éprouvaient de grandes difficultés à obtenir leur diplôme d'études secondaires.

A partir de 1985, les cheminements particuliers de formation de base regroupent tous les «élèves qui, pour diverses raisons, ne peuvent se réaliser pleinement dans les cheminements réguliers prévus pour obtenir un diplôme d'études secondaires (d.é.s.) ou un diplôme d'études professionnelles (d.é.p.)» (MEQ, 1985 a: 8) Il existe ainsi différents types de cheminement particulier correspondant chacun à des clientèles particulières.

Nous présentons une illustration de ces différents types (figure -4 page 33). Celle-ci ne tient cependant pas compte des CPF s'adressant aux élèves doués et aux élèves handicapés qui nécessitent un programme adapté à leurs besoins. Comme le montre cette illustration, les CPF se divisent en trois grandes catégories.

Le CPF pour les 16 ans et plus s'adresse à ceux qui ne peuvent terminer leur troisième secondaire ou qui, après avoir décroché, veulent revenir à l'école pour y apprendre un métier. Le CPF continu correspond à ce l'on désigne traditionnellement sous le terme d'adaptation scolaire ou d'initiation au travail. Les élèves de ce cheminement ont un programme spécial d'une durée de six ans qui n'est pas reconnu pour l'obtention d'un D.E.S. ou d'un D.E.P. On y retrouve de jeunes handicapés intellectuels ayant une déficience légère ou moyenne et de jeunes handicapés physiques qui ne peuvent être intégrés dans les autres cheminements. La troisième

catégorie, le CPF de type temporaire, constitue le cadre d'intervention choisi pour cette recherche, tel que nous l'avons précisé dans notre premier chapitre.

(Figure -4. Schéma des cheminements particuliers

Source: MEQ, 1987:51)

3.3 Le cheminement particulier de formation de type temporaire

Dans ses documents La formation professionnelle des jeunes: Propositions de relance et de renouveau et Les cheminements particuliers de formation de base: Document d'orientation, le Ministère définit ce qu'est le CPF de type temporaire et en donne les grandes lignes.

> «Axés sur l'adaptation de l'organisation et des pratiques pédagogiques, les cheminements particuliers de formation de base constituent une réponse particulière —survenant à divers moments et d'une durée variable selon les individus— à des besoins déterminés d'élèves qui, pour diverses raisons, ne peuvent se réaliser pleinement dans les cheminements réguliers. (MEQ janvier 1985 a :8).

Le CPF de type temporaire constitue donc une façon d'organiser et d'adapter l'enseignement pour des élèves en difficultés. On y retrouve le même curriculum qu'au régulier: mêmes matières, mêmes objectifs terminaux. Les crédits réussis sont reconnus en vue de l'obtention du d.é.s. ou du d.é.p. L'accent est mis sur la formation générale et non sur les ateliers professionnels, comme c'était le cas au secteur professionnel court. Le CPF se démarque ainsi d'un professionnel court nouvelle vague.

Le CPF de type temporaire diffère cependant beaucoup du cheminement régulier. Les classes y sont moins nombreuses (entre 12 et 20 élèves), mieux encadrées. Les professeurs y forment une équipe de travail multidisciplinaire et leur horaire de travail peut comprendre une heure de réunion hebdomadaire. Ils bénéficient

de l'aide de spécialistes (orthophoniste, psychologue, travailleur social...) de façon prioritaire. Mais l'originalité du CPF de type temporaire, par rapport au secteur régulier, réside surtout au niveau du facteur temps. Il se veut une application d'une théorie émise par Carroll en 1963 concernant l'acte d'apprentissage des élèves. Selon Carroll, toutes les variables qui influencent directement l'acte d'apprentissage de l'élève pourrait être définies en terme de temps. «L'apprenant aura du succès dans l'apprentissage d'une tâche donnée si on lui donne tout le temps qu'il a besoin pour apprendre» (Carroll, 1963: 724).

Les élèves du CPF peuvent cheminer à un rythme plus lent que ceux du régulier. En effet, dans la plupart des commissions scolaires, ils ont trois ans pour bien réussir leur première et leur deuxième secondaire. Ils peuvent ainsi recevoir un enseignement plus adapté à leurs aptitudes et à leurs intérêts et se voir offrir plus d'occasions de pratiques.

En s'inspirant du modèle temporel de Carroll pour structurer la formule des CPF, le Ministère allait à l'encontre de l'opinion générale des professeurs qui croient que certains élèves sont doués et d'autres non, qui pensent que le système scolaire ne peut que refléter cette réalité. Pour les concepteurs de la formule, il ne s'agit pourtant pas de nier les différences individuelles dans l'apprentissage scolaire. Celles-ci apparaissent dès la 3e primai-

re et se maintiennent ensuite. Des chercheurs, grâce à des études longitudinales, ont montré que les différences de rendement restent sensiblement les mêmes d'une année à l'autre (Bracht et Hopkins, 1972; Payne, 1963; Voir Bloom, 1979:20)). Cependant l'école ne peut se limiter à une simple évaluation de ces différences années après années. Elle doit dépasser ce rôle de sélection qui consiste à éliminer les moins doués afin de permettre aux doués de mieux avancer dans la pyramide scolaire.

Aller au-delà d'un système éducationnel sélectif, c'est, pour beaucoup de professeurs, adopter une nouvelle vision plus optimiste des possibilités humaines. C'est affirmer, comme Bloom, que «la majorité des différences individuelles dans l'apprentissage scolaire sont fabriqués de mains d'hommes plutôt que fixées pour l'individu au moment de sa conception » (Bloom, 1979:20). Et c'est aussi se questionner sur les moyens qu'utilise l'école pour créer ou éliminer ces différences individuelles.

Les concepteurs de la formule du CPF ne croient pas que l'on puisse éliminer toutes les différences individuelles d'apprentissage mais ils pensent que presque tous les élèves peuvent réussir à apprendre ce que l'écoles doit leur enseigner si on leur donne le temps et l'aide nécessaire.

Cette opinion se fonde sur les résultats des recherches expérimentales menées par Bloom et ses collaborateurs au cours des vingt dernières années.

> «Cette recherche, entreprise dans les laboratoires de pédagogie expérimentale et dans les classes, dans différents pays, a montré à l'évidence que la plupart des élèves lents peuvent apprendre aussi bien que les élèves plus rapides. Et quand ils réussissent à atteindre le même critère de rendement que les plus rapides, les élèves lents se révèlent aussi capables que les autres élèves de comprendre des idées complexes et abstraites, d'appliquer ces idées à de nouveaux problèmes et de les retenir —et cela malgré le temps plus long et l'aide plus intense qui leur ont été nécessaires pour réaliser l'apprentissage de départ. De plus, leur intérêt et leurs attitudes à l'égard des matières scolaires qu'ils maîtrisent sont aussi positifs que ceux des élèves qui apprennent plus vite.» (Bloom, 1979: 10)

Ces recherches vont plus loin que la simple mise en place d'un système correctif: elles «jettent le doute sur les idées reçues à propos de la permanence de la vitesse d'apprentissage et de la bonne ou mauvaise aptitude aux études» (Bloom, 1979:10). Au début des années 1980, peu de professeurs mettaient en doute ces idées reçues. Pour passer du modèle théorique à l'approche concrète, il a fallu convaincre les professeurs concernés que tous leurs élèves pouvaient améliorer leur vitesse d'apprentissage, acquérir une meilleure aptitude aux études, et ainsi, réussir leur diplôme d'études secondaires. Diverses opérations de marketing ont eu lieu pour parvenir à ces fins, organisées sous divers noms. Ainsi, à la Régionale Provencher, cette opération portait le nom d'Opération Réussite (C.S.R.P., 1986). Ces opérations ont été appuyées par certaines réformes du système: nouvelle définition des objectifs

des différentes matières enseignées au secondaire, nouvelles approches pour l'évaluation des étudiants, introduction du bulletin critérié, formation de banques de données (BIM), de logiciels spécialisés pour gérer l'enseignement (OMEGA), subventions pour l'achat de systèmes informatiques (Conterm), etc. En cinq ans, soit de 1982 à 1987, le visage du cours secondaire québécois a complètement changé, tellement que certains professeurs en ont été complètement déroutés. En cinq ans, les professeurs québécois ont appris à mettre en oeuvre concrètement les concepts véhiculés par la Pédagogie de la Maîtrise.

Le cheminement particulier, qualifié de «type temporaire» est arrivé au milieu de ce bouillonnement d'idées nouvelles. Il se veut avant tout une formule alternative pour renforcer l'aptitude à apprendre, la vitesse d'apprentissage et la volonté de continuer les apprentissages de certains élèves qui, pour diverses raisons, ne peuvent soutenir le même rythme que les autres élèves. On pourra juger de son efficacité ainsi que de la pertinence des moyens mis en oeuvre pour l'implanter en considérant le nombre d'élèves qui pourront, grâce à lui, réintégrer le cheminement régulier et réussir à obtenir un diplôme d'études secondaires.

3.4 Les modèles-types de CPF de type temporaire

Lorsque nous avons posé les jalons historiques du concept, nous avons signalé que le Ministère a développé la formule du CPF grâce à une collaboration coopérative avec les commissions scolaires. Il n'a donc imposé aucun modèle-type de la formule à ces dernières. Cependant, au cours de l'année 1985-1986, plusieurs commissions scolaires ont entrepris des recherches-actions, en collaboration avec le Ministère, dans le but de développer certains modèles-types de CPF. Trois modèles ont été mis au point (Voir MEQ, 1987: 57-73).

Le premier modèle propose une répartition du premier cycle du secondaire sur trois ans. Il a fait l'objet d'une recherche-action par les commissions scolaires de Beauport, Côte de Beaupré, des Monts, Davignon et d'Eastern Townships.

Ce premier modèle vise à consolider les acquis de fin de primaire en langue maternelle et en mathématique, à réaliser les objectifs du programme de la première et deuxième secondaire en trois ans ainsi qu'à permettre l'intégration des élèves au cheminement régulier en 3e secondaire. Nous privilégierons ultérieurement le choix de ce modèle.

La C.S. Le Gardeur a expérimenté le deuxième modèle. Il s'agit d'un CPF d'une durée de deux ans adapté aux élèves provenant du primaire. Il vise à réaliser l'ensemble des matières de la première secondaire sur deux ans et de permettre une intégration de l'élève en deuxième secondaire.

Cette commission scolaire a expérimenté également un troisième modèle: un CPF temporaire, d'une durée de deux ans et adapté aux élèves en situation d'échec après la première secondaire. Ce modèle vise une intégration de ces élèves en troisième secondaire.

Le premier modèle de CPF de type temporaire, celui qui propose la répartition du premier cycle sur trois ans, accueille des élèves provenant du primaire, âgés de plus de 12 ans qui accusent un retard scolaire d'un an ou deux en langue maternelle et/ou en mathématique. Il accueille aussi des élèves âgés de 12 ans qui éprouvent des difficultés légères d'apprentissage ou d'adaptation. La sélection de ces élèves s'effectue à l'aide des résultats du bulletin scolaire, des épreuves de fin d'année en français et en mathématiques. Pour certains cas, on utilise le bilan fonctionnel, parfois des tests psychométriques. Pour chacun des cas, on tient compte des recommandations de l'école d'origine. Le groupe sélectionné est habituellement fermé, quoique certaines commissions scolaires acceptent un certain décloisonnement et une intégration

des élèves dans les groupes de cheminements réguliers pour les matières autres que le français et les mathématiques.

Le CPF de type temporaire exige le développement d'une approche pédagogique adaptée aux besoins des élèves, approche qui emprunte, lorsque cela s'avère nécessaire, des formules d'enseignement individualisé et semi-collectif. L'utilisation de diverses stratégies d'enseignement permettant de motiver les élèves et de modifier certains comportements constitue la base de l'efficacité de la formule (MEQ, 1987).

Tout choix de moyen d'intervention doit tenir compte de ces données. Nous l'avons fait en choisissant la démarche proposée par Guy Simard et une équipe de professeurs de la région de Cabano (Simard, 1984). Mais avant d'aborder cette démarche, il faut se demander exactement qui sont les élèves en CPF de type temporaire et quels sont leurs besoins en orthographe grammaticale.

CHAPITRE IV

Le visage des élèves en C.P.F:

Observation de quelques variables qui influencent l'apprentissage

Dans ce présent chapitre, nous allons aborder un autre élément de notre problématique: le type de clientèle et d'apprentissage que nous visons. La connaissance de cet élément nous semble indispensable. Pour qu'une stratégie soit bien incarnée dans le concret quotidien, il faut plus qu'une connaissance théorique du système mis en place: il faut que celui qui applique cette stratégie ait une bonne connnaissance des élèves à qui elle s'adresse et qu'il en tienne compte dans le choix de ses stratégies d'enseignement.

Pour beaucoup de professeurs, le CPF se présente comme une formule améliorée du SPC. Même si les programmes diffèrent, les objectifs également, ces professeurs y voient les mêmes élèves et les mêmes difficultés. C'est un fait que l'on risque de rencontrer les mêmes caractéristiques sociales et intellectuelles chez les élèves de ces deux cheminements scolaires. Cette ressemblance des deux clientèles justifie le fait que nous allons, pour décrire la clientèle pouvant faire usage du CPF, utiliser certaines données provenant d'enquêtes effectuées auprès des élèves du secteur professionnel court (entres autres: Hardy-Rock 1981, 1982a, 1982b, 1984; Lévesque 1982b; MEQ, 1982 b; Therrien et Lévesque, 1983).

Comme il n'existe pratiquement pas d'études portant spécifiquement sur les élèves en cheminement particulier de formation de type temporaire, nous avons voulu compléter ces enquêtes par certaines observations personnelles permettant, selon nous, de dégager quelques variables dont on doit tenir compte dans le choix d'un type d'enseignement qui s'adresse à une telle clientèle.

4.1 Comment les élèves perçoivent les cours?

En 1987-88, à la Polyvalente Jean-Nicolet, sur 188 inscriptions en première secondaire, nous en retrouvons 27 en CPF, soit 15,1%. Environ 70% des élèves en cheminement particulier de formation de type temporaire en première secondaire de cette école sont des garçons. Au début des classes, près de 41% ont 12 ans, soit l'âge normal pour aborder le secondaire, 35% en ont 13, 20% ont 14 ans et 4% ont 15 ans. Ils ont été classés en CPF à la suite d'une étude de cas impliquant l'orthopédagogue, leurs anciens professeurs et leurs parents, en partant du principe qu'ils montraient de graves lacunes d'apprentissage en certaines matières de base (surtout en français ou en mathématique).

Nos observations personnelles nous ont amené à constater que si beaucoup d'élèves aiment bien parfaire l'apprentissage de leur langue maternelle, la plupart se sentent incapable de performer dans cette matière et, par conséquence, montrent peu d'intérêt à

l'étude du français. Pour beaucoup de professeurs, ce manque d'intérêt ou ce manque de motivation peut être identifié comme étant un facteur déterminant de l'échec scolaire. Nous avons donc voulu savoir ce que certains élèves —au commencement de leur cours en cheminement particulier— pensaient de leurs cours de français et jusqu'à quel point ils étaient motivés pour travailler à améliorer leur performance en langue maternelle. Pour le savoir, nous avons repris les questions d'une enquête de Georgette Goupil et de Jean Archambault (1987:4-7) et nous les avons posées aux élèves du cheminement particulier de la Polyvalente Jean-Nicolet.

La première question visait à connaître ce que l'élève aimait le plus ou ce qu'il détestait le plus faire à l'école. La matière la plus populaire est l'informatique (30%), suivi des mathématiques (21%), de l'éducation physique (16%) et de l'éducation manuelle et technique (16%). Le français obtient seulement 6% de la faveur populaire. Par contre, le français vient bon premier dans les matières les plus détestées (57%), suivi par les mathématiques (33%) et l'anglais (21%) (voir figure 5 p. 45).

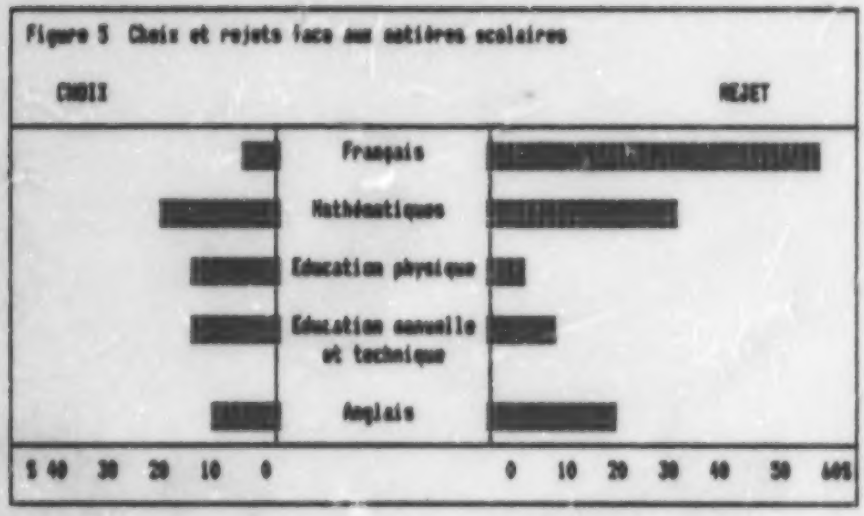


Figure 5 Choix et rejets face aux matières scolaires
CHOIX
REJET
Français
Mathématiques
Education physique
Education manuelle et technique
Anglais
5 40 30 20 10 0
0 10 20 30 40 50 60%

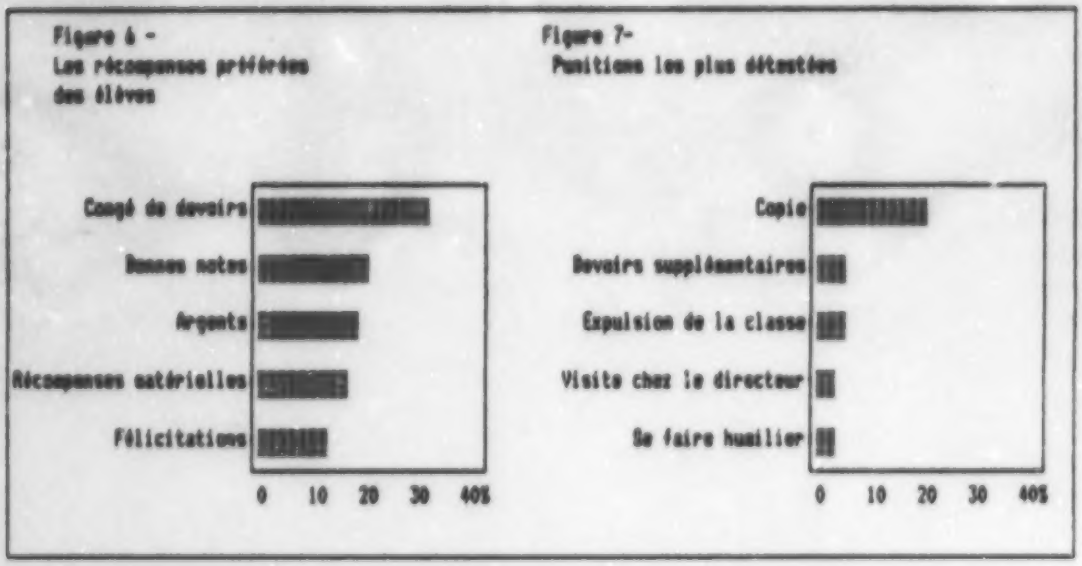


Figure 6 -
Les récompenses préférées des élèves
Congé de devoirs
Bonnes notes
Argents
Récompenses matérielles
Félicitations
0 10 20 30 40%
Figure 7-
Punitions les plus détestées
Copie
Devoirs supplémentaires
Expulsion de la classe
Visite chez le directeur
Se faire humilier
0 10 20 30 40%

L'enquête de Georgette Goupil et de Jean Archambeault, menée auprès de 407 élèves de la 3e à la 6e année du primaire de la CECM et de la C.S. Taillon montre des résultats semblables pour le français, quoique beaucoup moins accentués. Seulement 8,7% des enfants choisissent le français comme matière préférée. Le français obtient également le pourcentage le plus élevé (36,3%) parmi les matières les moins aimées (Goupil et Archambeault, 1987:4). La différence entre le 36,3% et le 57% peut facilement s'expliquer par le vécu scolaire des élèves en cheminement particulier.

4.2 Influencer l'apprentissage des élèves

Au début de l'année scolaire, un professeur de français travaillant auprès d'élèves en CPF ne doit pas se faire d'illusion: la majorité de ses élèves n'aime pas ce qu'il leur enseigne. Pour amener les élèves à fournir le maximun d'efforts dans l'apprentissage de leur langue maternelle, il doit tenir compte de cette variable dans le choix de ses stratégies d'enseignement.

Il doit d'abord adopter une attitude qui correspond aux attentes des élèves. Nous avons demandé aux mêmes élèves de la polyvalente Jean-Nicolet ce qu'ils aimaient le plus et le moins chez leurs professeurs. Pour eux, le professeur doit être gentil, de bonne humeur, patient, pas trop sévère et doit les aider à résoudre leurs difficultés. Le professeur idéal est un être souriant

qui sait écouter et parler avec ses élèves et qui explique tant que l'élève n'a pas compris. Le professeur le plus détesté est celui qui crie après les élèves, donne de la copie, donne trop de devoirs, se moque des élèves, est endormant ou ne veut pas expliquer. A défaut d'aimer la matière, on veut être capable d'aimer le professeur. Face à cela, le professeur doit donc avoir une approche «sympathique» mais il doit aussi amener les élèves à rechercher d'autres motivations, plus intérieures, pour améliorer leur performance en français. Nous croyons que l'utilisation de certaines stratégies de la PM peut contribuer à cela.

Notre enquête a aussi fait ressortir, chez les élèves, un réel besoin de se faire valoriser. Presque tous souhaitent que leur professeur les récompense, les félicite, se montre content lorsqu'ils travaillent bien en classe ou lorsqu'ils réussissent bien un objectif. Les récompenses qu'ils aiment le plus sont: les congés de devoir (33%), de bonnes notes (21%), des cadeaux par tirage, des «méritas», avoir du temps libre en classe... Certains chercheurs préconisent de récompenser les élèves sous forme monétaire, un peu comme un salaire (Levesque, 1982a). Ce type de récompense est privilégié par 18% des élèves interrogés (voir figure 6 p.45). Les récompenses, quelles qu'elles soient, sont des renforcements efficaces auprès de cette clientèle. On ne peut pas ne pas en tenir compte dans la planification de notre enseignement.

4.3 Les troubles de comportement

Les élèves du SPC ont acquis au fil des ans une solide réputation d'élèves difficiles à éduquer (Crespo et Cournoyer, 1978). En 1980, le Conseil Supérieur de l'Education n'a-t-il pas qualifié tout ce secteur de «déversoir» où se retrouveraient tous ceux qui perturbent la vie «normale» de l'école (Therrien, 1983: 3)?

Près de 26,8% des élèves fréquentant le SPC auraient eu des problèmes de comportement dès la fin du primaire (Hardy, 1984:14). Nous retrouverons désormais au CPF tous ces

> «élèves dont les problèmes d'ordre personnel, familial ou social nuisent considérablement à leur fréquentation de l'école, les empêchant de soutenir un rythme d'apprentissage qui les maintiendrait dans un cheminement régulier» (M.E.Q. Janvier 1985:10).

Ces troubles prennent plusieurs visages que l'on regroupe sous les termes: indiscipline, manque de savoir vivre, langage grossier, farce inopportune, etc. Certains cas sont plus pénibles que d'autres à supporter. On les appelle les leaders négatifs. Leur influence dans un groupe fait en sorte que beaucoup de professeurs les rendent responsables de tous les aspects disciplinaires désagréables dans la vie d'un groupe: «s'ils n'étaient pas là, tout irait bien».

Plusieurs chercheurs ont tenté d'expliquer les comportements négatifs de ces élèves en ces termes:

> «En étudiant au moyen de la technique du sociogramme les relations entre élèves dans une école secondaire anglaise, D.H. Hargreaves montre que dans les classes où les élèves se conforment en majorité aux attentes de l'enseignant, le prestige détenu par chaque élève aux yeux de ses camarades est lié aux attentes du professeur: plus il se conforme à ses attentes, plus il a du prestige. Par contre, dans les classes où dominent les attitudes négatives par rapport à la scolarité —des attitudes sans doute proches de celles des jeunes de notre échantillon— le prestige est lié négativement: moins l'élève répond à ses attentes, plus il aura de prestige auprès de ces camarades, plus il aura de chances d'occuper une position de leadership» (Nizet et Hiernaux, 1984:67).

D'autres chercheurs, surtout d'origine belge, associent ces troubles avec le modèle culturel du milieu où vivent les élèves. Pour beaucoup, ce modèle ne correspond pas du tout à celui qui est véhiculé par les institutions scolaires.

> «Des études portant sur le système de représentation et de valeur des familles ouvrières ont montré que, dans les fractions inférieures de cette classe au moins, —là où le niveau de qualification et le degré d'instruction sont les plus faibles—, les étapes de la vie sont divisées entre d'une part l'enfance, qui est le temps de l'école, d'autre part l'âge adulte, qui est celui du travail. Aux deux étapes sont associées des caractéristiques opposées: à l'enfance, le jeu, l'amusement; à l'âge adulte le sérieux, les responsabilités, les contraintes. L'adolescence, cette période d'attente et d'investissement scolaire, n'a pas sa place dans un tel modèle» (Nizet et Hiernaux, 1984:20).

Au SPC, nous ne retrouvons pas d'enfants de propriétaires de grandes entreprises, de professionnels ou de cadres. «Ce sont les familles d'ouvriers, d'agriculteurs ou de propriétaires de petites entreprises qui sont exposés à voir leurs enfants orientés vers

l'enseignement professionnel court (92,8%)» (Hardy, 1984:15). Il est donc normal de retrouver une forte proportion d'élèves partageant un modèle culturel où l'école est considérée comme un mauvais moment à passer pour arriver au vrai apprentissage: le milieu de travail.

Même s'ils rejettent en tout ou en partie la formation qui leur est offerte à l'école, ces élèves veulent quand même s'aménager une expérience scolaire supportable et même agréable. Ils y parviennent en adoptant des comportements de retrait ou d'opposition. Ces comportements prennent plusieurs visages. Ceux qui s'ennuient se retirent du groupe: absentéisme, indifférence face aux évaluations, souvent «dans la lune», etc. Ceux qui s'opposent refusent certaines consignes, dérangent, font du vandalisme, agressent même certains élèves et certains professeurs. Dans le milieu colaire, on les appelle souvent «les baveux». La drogue, l'alcoolisme, de même qu'un encadrement familial déficient accentuent souvent ces comportements.

Pour le professeur qui veut impliquer ses élèves dans un processus d'apprentissage, le coût à payer peut être considérable. Son travail doit aussi viser une intégration sociale des élèves. Cet objectif prend souvent le pas sur les objectifs terminaux du programme. D'ailleurs, consciemment ou inconsciemment, le comportement des élèves peut l'amener à limiter le contenu de sa matière

ainsi que ses contrôles et ses examens... C'est sans doute ainsi que les objectifs d'enseignement des matières académiques au secteur professionnel court se sont dilués à un point tel que les professeurs se sentent obligés d'utiliser avec leurs élèves un matériel didactique de niveau primaire.

La Pédagogie de la Maîtrise insiste beaucoup sur le fait qu'il faut des objectifs précis et réalistes et que l'élève doit être confronté avec ces derniers. Le cheminement particulier de formation de type temporaire présente les mêmes objectifs que le cheminement régulier: on ne peut donc pas diluer les objectifs.

Cette pédagogie permet également un enseignement semi-individualisé ou totalement individualisé. L'élève peut donc cheminer à son rythme et il est possible, pour celui qui décroche pendant un certain temps, de récupérer le temps perdu.

Certaines stratégies issues de la PM amènent les élèves à prendre leur instruction en main et permettent à ces derniers, qui ont toujours eu de la difficultés à performer, de le faire et d'assumer ainsi un nouveau rôle du leader dans la classe. Ces nouveaux leaders contribueront à créer chez les autres élèves une attitude plus positive face à la matière enseignée.

4.4 Les troubles d'apprentissage

Le CPF a été créé spécialement pour les élèves qui vivent des problèmes d'apprentissage. On y retrouve

> «...des élèves qui ont accumulé à l'école primaire des retards scolaires en langue maternelle, en langue seconde ou en mathématiques. Ces retards sont suffisamment importants pour les empêcher d'entreprendre, dès leur entrée au secondaire, les apprentissages des programmes du secondaire relatifs à ces disciplines.
> Des élèves ayant emprunté le cheminement régulier conduisant au d.é.s. qui, en cours de route, présentent des difficultés d'apprentissage dans une ou plusieurs disciplines. Ces élèves, malgré des mesures d'appui organisées à leur intention, rencontrent des échecs qui ralentissent significativement leur progression d'une classe à l'autre.» (MEQ, janvier 1985:10)

La plupart de ces élèves ne maîtrisent pas les objectifs terminaux du primaire. Ils commencent leur secondaire avec l'optimisme du dernier espoir, poussés souvent par des parents qui espèrent encore un changement. Cependant, comme ils n'ont guère connu d'expériences cognitives positives au primaire, ce serait se leurrer que d'espérer qu'ils abordent leurs cours avec enthousiasme et confiance. Ils ont une image très négative d'eux-même et se sentent incapables de réussir, de satisfaire les différentes exigences du professeur. Or,

> «pour qu'un élève apprenne bien, il doit être ouvert à la nouvelle tâche, désireux de bien apprendre et posséder assez de confiance en soi pour investir l'énergie et les ressources nécessaires pour surmonter les difficultés qu'il rencontrera éventuellement sur son chemin.» (Bloom, 1979:82)

Peut-on corriger leur conception négative d'eux-mêmes et développer leur volonté de réussir? Ceux qui collaborent à la formule des CPF le pensent. Et ils croient que c'est même la voie la plus sûre pour endiguer les difficultés d'apprentissage chez ces élèves.

En plaçant les élèves en difficultés d'apprentissage dans un cheminement spécialement conçu pour eux dès la fin du primaire, ils espèrent briser un cercle vicieux: une expérience négative du point de vue cognitif et affectif, entraîne une vision négative de soi et cette vision négative de soi fait appel nécessairement à une une expérience négative cognitive renforcée...

> «Un élève convaincu de son incompétence dans une matière ne trouve guère d'énergie ou de persévérance à y consacrer; il ne persévérera pas en cas de difficulté et n'approfondira pas son étude (White, 1959; Atkinson et Feather, 1966)» (Bloomm, 1979:149).

En plaçant l'élève en difficultés dans un nouveau contexte (nouvelle formule, nouveau programme) et leur fournissant un meilleur enseignement qui fera en sorte de les amener à un niveau supérieur de rendement, on espère briser ce cercle vicieux, nourrir leur confiance en eux-mêmes et les motiver à s'engager dans un processus d'apprentissage intégrateur. Est-ce possible? Si l'on se fie aux résultats de certaines recherches faites au Québec, oui. En effet, les résultats de certaines recherches menées dans le cadre de la Pédagogie de la Maîtrise (Lévesque, 1982b; Therrien, 1983; Beauchamp, 1983) montrent bien qu'un professeur de français

peut obtenir de bons résultats avec des élèves présentant des difficultés d'apprentissage. En jouant les carte de l'affectivité, du renforcement et de la qualité de l'éducation, un professeur peut amener la majorité de ces élèves à changer la vision négative qu'ils ont d'eux-mêmes, leur donner des raisons de penser qu'ils peuvent performer à l'intérieur des structures scolaires et les amener à s'exprimer de façon plus conventionnelle.

4.5 Les difficultés en français

Les élèves du SPC éprouvent de grandes difficultés à lire et à écrire dans leur langue maternelle. Miller (1979) évalue leur retard en cette matière de base à plus de deux ans en moyenne. Boutin et Parent (1981) affirment que plus de 70% de ces élèves éprouvent des difficultés depuis le primaire. Hardy-Rock (1981) constate que seulement une minorité de ces élèves ont acquis les préalables du primaire avant de commencer leur S.P.C.

Ils utilisent un code restreint: leur vocabulaire ne dépasse pas les mots d'usage courant. Ils éprouvent de la difficulté à structurer une pensée cohérente. Très impulsifs, ils écrivent souvent ce qui leur passe par la t@te, omettant parfois certains mots essentiels à la compréhension de leur texte. Ils écrivent souvent un texte en juxtaposant une série de phrases simples et en omettant toute ponctuation. S'ils ont beaucoup de difficultés à construire une phrase courte et bien structurée, ils ont par contre beaucoup de difficultés à comprendre une phrase complexe m@me si elle est bien structurée. Que dire des textes qui ont une certaine longueur!

Au début d'octobre 1987, nous avons donné une dictée à des élèves de première secondaire en cheminement particulier afin de répertorier les erreurs les plus fréquentes qu'ils faisaient lors

d'un tel exercice. Les mots utilisés se situaient à un niveau de connaissance primaire, selon l'échelle Dubois-Buise; les règles grammaticales couvraient les objectifs de la sixième année du primaire, également.

Tableau 8

RELEVE DES ERREURS GR.06

	PHONETIQUE									GRAMMAIRE				USAGE			TOTAL
NOM	IS/SS	CONF	SUBS	SUPP	ADD	INIS	AUT	.	TOTAL	NOM	VERBE	AP	TOTAL	US	NOM	TOTAL	
		1			1			.	2	3	6	.	9	2	1 .	3	14
		1	1		1	1		.	4	4	6	.	10	2	5 .	7	21
	2	1			4			.	7	5	8	1 .	14	2	1 .	3	24
		1		1				.	2	2	14	.	16	2	4 .	6	24
	2	2			2			.	6	1	10	1 .	12	9	2 .	11	29
	1	1		1				.	3	2	18	.	20	9	4 .	13	36
	2	3	1	1			1	.	8	13	12	.	25	5	4 .	9	42
		1	3			1		.	5	12	16	.	28	7	3 .	10	43
	3	3	1	2	3	1		.	13	6	15	.	21	12	3 .	15	49
	4	3		2	3			.	12	5	16	3 .	24	10	4 .	14	50
		3	2	1	2			.	8	15	13	3 .	31	9	6 .	15	54
		1	1	3	3			.	8	11	17	4 .	32	13	5 .	18	58
	3	5	1	1	2	1		.	13	15	11	4 .	30	15	4 .	19	62
	1	2		1		1		.	5	7	24	.	33	21	3 .	24	62
	3	9	1	2	3	2	2	.	22	8	11	5 .	24	17	3 .	20	66
	1	7		1	1	1		.	11	15	20	2 .	37	16	3 .	19	67
	1	4	1	1	1	3		.	11	11	20	6 .	37	21	5 .	26	74
	1	5	3	2		1		.	12	17	25	5 .	47	17	10 .	27	86

Nous vous présentons ici les résultats d'un des deux groupes où la dictée a été donnée. Les résultats ont été compilés par l'orthopédagogue de l'école Madame Michèle Potvin. Nous avons classé les erreurs répertoriées lors de cette dictée en trois catégories. La première regroupe certaines erreurs au niveau phonétique et comprend 17,7% de toutes les erreurs. Beaucoup d'élèves, sans doute plus qu'au régulier, confondent les sons, ajoutent ou suppriment des mots, changent un mot pour un autre sans raison apparente. Ce dernier type d'erreurs peut toutefois être la conséquence, chez certains élèves, de légers problèmes d'audition qui n'ont pas été corrigés. La deuxième catégorie regroupe le plus d'erreurs: nous pouvons y regrouper 52,3% de toutes les erreurs. Elle comprend les erreurs d'orthographe grammaticale. Les règles concernant l'accord du verbe sont les plus fréquentes (262 erreurs /450). La troisième catégorie regroupe les erreurs d'orthographe d'usage ou de confusions homonymique. Elle regroupe 30% des erreurs des élèves.

Il y a eu, au total, 861 erreurs, ce qui donne, en moyenne, 47,8 erreurs par élèves. Le texte comportait 130 mots, ce qui fait qu'en moyenne l'élève était capable d'écrire 2,7 mots sans faire d'erreur. Il n'existe pas, à notre connaissance, de relevé qui pourrait nous dire si cela est normal ou pas pour une telle clientèle. L'étude la plus récente, sans doute, est le Portrait de l'Habileté à lire et à écrire des élèves de 2e secondaire (MEQ,

janvier 1986). Cette étude analyse l'habileté des élèves à écrire un texte. On y a relevé en moyenne 50,7 erreurs par copie. Comme chaque copie comportait, en moyenne, 317 mots, l'élève moyen écrivait donc 6,2 mots sans faire d'erreur. (MEQ, janvier 1986:5). Comparer ces deux relevés peut facilement être contesté. Toutefois, en le faisant, nous pourrions conclure, sous toutes réserves, que les élèves du cheminement particulier de première secondaire font environ 2,3 fois plus d'erreurs que les élèves de 2e secondaire. Cependant, nous estimons que cette différence devrait, en réalité, être plus élevée car nous sommes parti d'une dictée et non d'un texte composé: notre évaluation ne tient donc pas compte de la ponctuation, ce qui était le cas dans l'étude du MEQ de 1986.

Tout au long de l'année scolaire 1985-1986, nous avons compilé le nombre d'erreurs d'orthographe d'usage et d'orthographe grammaticale dans des exercices d'expression écrite données en troisième secondaire, au niveau SPC de l'école Jean-Nicolet. Nous avons suivi de près une trentaine d'élèves, répartis en deux groupes. Nous leur avons demandé d'écrire des textes de 10 à 20 lignes, soit sur un sujet de leur choix, soit d'après une liste de sujets préalablement sélectionnés.

Nous avons pu constater ainsi que les élèves faisaient, en moyenne, au début de l'année, 18 erreurs par 10 lignes. Cette moyenne est tombée à 13 erreurs vers la fin de l'année. Si cer-

tains ne faisaient que 8 erreurs, d'autres pouvaient aller jusqu'à 60 erreurs par 10 lignes, ce qui montre le peu d'homogénéité des groupes.

Nous avons également réussi à identifier les 10 erreurs les plus fréquentes dans leurs textes (voir Tableau 9). Ces erreurs constituent 70% de toutes les erreurs. Vous trouverez une liste complète de toutes les erreurs répertoriées à la figure 10, page 68.

Tableau 9 -erreurs les plus fréquentes en situation de communication écrite au S.P.C, 3e sec.

1. La virgule	15,7%
2. L'orthographe d'usage	15%
3. Le nombre du nom	8,6%
4. L'accord du verbe avec un sujet	7%
5. Les homophones en é	5%
6. Omission du point	4,3%
7. Omission de la majuscule	4,3%
8. Les homophones a et à	3,6%
9. Le nombre de l'adjectif	3,3%
10. Impropriété sémantique	3,2%

En observant le dernier tableau, nous constatons que les erreurs de syntaxe dominent (20% en ne tenant compte que de la virgule et du point à la fin des phrases). Ces résultats rejoignent les données recueillies par diverses enquêtes. Ainsi dans Portrait de l'habileté à lire et à écrire des élèves de 2e secondaire, la syntaxe regroupe 28,12% des erreurs commises par les élèves (M.E.Q. janvier 1986: 24).

Nous retrouvons des résultats sensiblement semblables (28%) dans une autre enquête effectuée par une équipe de professeurs de la région de Cabano auprès d'élèves de tous les niveaux du secondaire (Simard, 1984: 42).

Si le haut pourcentage d'erreurs de syntaxe semble constant chez tous les élèves, nous pouvons constater un plus grand nombre d'erreurs d'orthographe d'usage au SPC (15%) qu'en deuxième secondaire (8,72%). Nous pouvons aussi remarquer que les erreurs portent sur des règles de base (pluriel du nom, de l'adjectif, accord du verbe avec le sujet...) et non sur des exceptions ou des règles grammaticales complexes: les élèves n'utilisent guère ces dernières spontanément. Ce sont ces règles de base qui font souvent la différence entre un élève qui réussit à écrire un texte convenable et celui qui ne réussit pas à le faire.

L'enseignement de l'orthographe grammaticale ne se limite donc pas à la réussite d'exercices ou de tests sommatifs portant sur les objectifs de chaque étape. Le professeur doit amener les élèves à utiliser spontanément les règles de base qui régissent les communications écrites en langue française. Il ne peut y parvenir qu'en utilisant des stratégies d'intervention efficaces. Le choix de l'une de ces stratégies fera l'objet du prochain chapitre.

CHAPITRE V

Choix d'une stratégie

5.1 Considérations pour le choix d'une stratégie

Entre 1973 et 1980, une équipe de professeurs de niveau secondaire, composée de Marcel Côté, Jeannine Bélanger, Gemma Lebrun et Gratia Plourde, ont participé, sous la direction d'un linguiste de l'Université du Québec à Rimouski, Guy Simard, à une recherche effectuée par les conseillers pédagogiques en français des régions 01, 08 et 09. Cette recherches consistait à évaluer les performances linguistiques des élèves du secondaire à l'aide de tests diagnostiques et à tirer des conclusions des résultats de ces tests. Leurs résultats ont été publiés sous la forme d'un guide didactique, intitulé Apprendre l'orthographe grammaticale au secondaire (Simard, 1984).

Ces professeurs, enseignants de la région de Cabano, ont confirmé, entre autres, ce que beaucoup de professeurs pensaient déjà: que peu d'élèves maîtrisent l'orthographe grammaticale dès la fin du primaire tandis que plusieurs ne le maîtrisent pas encore à la fin du secondaire, c'est-à-dire que beaucoup élèves font peu de progrès d'une année à l'autre au secondaire. Selon les résultats des tests administrés, la proportion de bons scripteurs dans les groupes de première secondaire demeure à peu près la même

dans les groupes de cinquième secondaire. Cette constation rejoint les résultats d'études longitudinales portant sur le rendement des apprentissage de certaines matières scolaires faites aux Etats-Unis dans les années 1960-1970 (Hicklin, 1962; Payne, 1963; Bloom, 1964; Bracht et Hopkins, 1972; voir Bloom, 1979:43).

Le groupe de professeurs de Cabano a constaté que la grande majorité pouvait atteindre le degré de performance souhaitable en faisant certains types d'exercices répétitifs publiés par beaucoup de maisons d'édition (compléter des phrases, appliquer certaines règles à l'intérieur de phrases, etc). Mais cette majorité accusait une performance médiocre face aux mêmes difficultés lors de production écrite. Ainsi, «les connaissances qui semblaient acquises ne l'étaient pas puisque ces «connaissances» n'étaient pas investies dans les productions subséquentes.» (Simard, 1984:19)

> «L'expérience nous apprend que les pratiques répétitives, à elles seules, peuvent produire des résultats bien décevants lors d'une production ultérieure. C'est tout le problème du transfert que soulève le recours aux exercices pour garantir l'apprentissage de l'orthographe. La situation est paradoxale. D'une part les bons scripteurs sont capables de transferts sans exercices; d'autre part, même après des exercices répétés, les autres scripteurs se montrent incapables d'effectuer le transfert de leurs connaissances dans leurs productions subséquentes.» (Simard, 1984:21)

Face à cette situation paradoxale, l'équipe de chercheurs en est venue à mettre en doute l'efficacité de ces pratiques répétitives comme moyen de faire maîtriser l'orthographe grammaticale dans les classes de français et à rechercher un autre moyen capa-

ble de remplacer les exercices traditionnels. Ce moyen, cet instrument, devait correspondre à des principes d'apprentissage précis, tous compatibles avec une pédagogie de la maîtrise.

Un de ces principes voulait que l'élève devienne son propre agent de développement. L'instrument devait lui permettre de prendre conscience de l'évolution de ses propres apprentissages en lui fournissant, en tout temps, le bilan de ses acquis et de ses non-acquis. Pouvoir identifier ses points faibles et ses points forts, pouvoir constater ses progrès d'une pratique à l'autre devenaient, pour l'élève, un facteur de motivation puissant. Un deuxième principe partait du fait que les élèves, même les plus faibles, ont une certaine compétence en français, y compris en orthographe grammaticale.

> «Au lieu de nous braquer sur leurs faiblesses, il faut tenir compte de ce qu'ils savent déjà et mettre à profit cette connaissance de la langue pour l'améliorer. (...) mis à même de constater ses erreurs, (...) l'élève devrait être capable de modifier ses vues (compétence) pour arriver à un autre résultat dans une production subséquente (performance)» (Simard, 1984:19).

L'instrument recherché serait donc également un moyen de renforcement positif qui, tout en maintenant ou en augmentant le niveau de motivation, aurait la capacité de favoriser l'apprentissage lors des pratiques de production.

> «Comme autre caractéristique, cet instrument devrait aussi développer chez le scripteur la capacité d'attention, de concentration et d'anticipation, tout en permettant de prendre conscience de l'influence de ses performances orales sur les écrits.» (Simard, 1984: 22)

En plus de correspondre à des principes d'apprentissage précis, l'instrument recherché devait correspondre aussi à l'esprit et aux objectifs du programme de français au secondaire.

L'équipe de professeurs a mis au point un instrument qu'il a appelé **Grille d'observation** qui est, en quelque sorte une démarche permettant de répondre aux besoins individuels de chaque élève. Grâce à cette grille, l'élève peut «identifier ses difficultés, en prendre conscience, les maîtriser et il peut suivre ses progrès d'une production à l'autre» (Simard, 1984: 31).

Cette grille fonctionne grâce à un processus de feed-back. Elle constitue un système d'informations à la fois simple, complet et pertinent. Ce système signale le niveau d'écart entre ce qui est produit et ce qui est demandé, ainsi que le sens de cet écart. Il tente d'aboutir à un ajustement de la communication par rapport à ce qui est demandé. Il peut être adapté à tous les élèves. Nous pensons qu'il peut être vécu positivement par les usagers et les amener à prendre des décisions sur un plan d'action. Relevant de l'évaluation formative, ce système d'informations devrait permettre aux élèves d'être créatifs, c'est-à-dire qu'il devrait permet-

tre de rendre la parole aux étudiants au lieu de les décourager par des contraintes qu'ils jugent insurmontables.

Enfin, un dernier élément, et non le moindre, que nous pouvons attribuer à ce système d'informations en retour: il peut permettre le passage d'un feed-back extrinsèque à un feed-back intrinsèque. En général, on parle de feed-back extrinsèque lorsque l'information en retour provient d'une autre personne. Pour nous, cela ne constitue qu'un point de départ. Ce que nous recherchons, c'est que l'élève utilise ses propres perceptions de l'effet de son message, qu'il puisse utiliser ses propres perceptions conscientes, pré-conscientes ou intuitives pour écrire ses messages de façon à se faire comprendre et à être satisfait de la formulation de son message. Il faut en arriver à ce que les élèves «sentent» ce qu'ils doivent écrire.

5.2 Description de la stratégie d'intervention globale

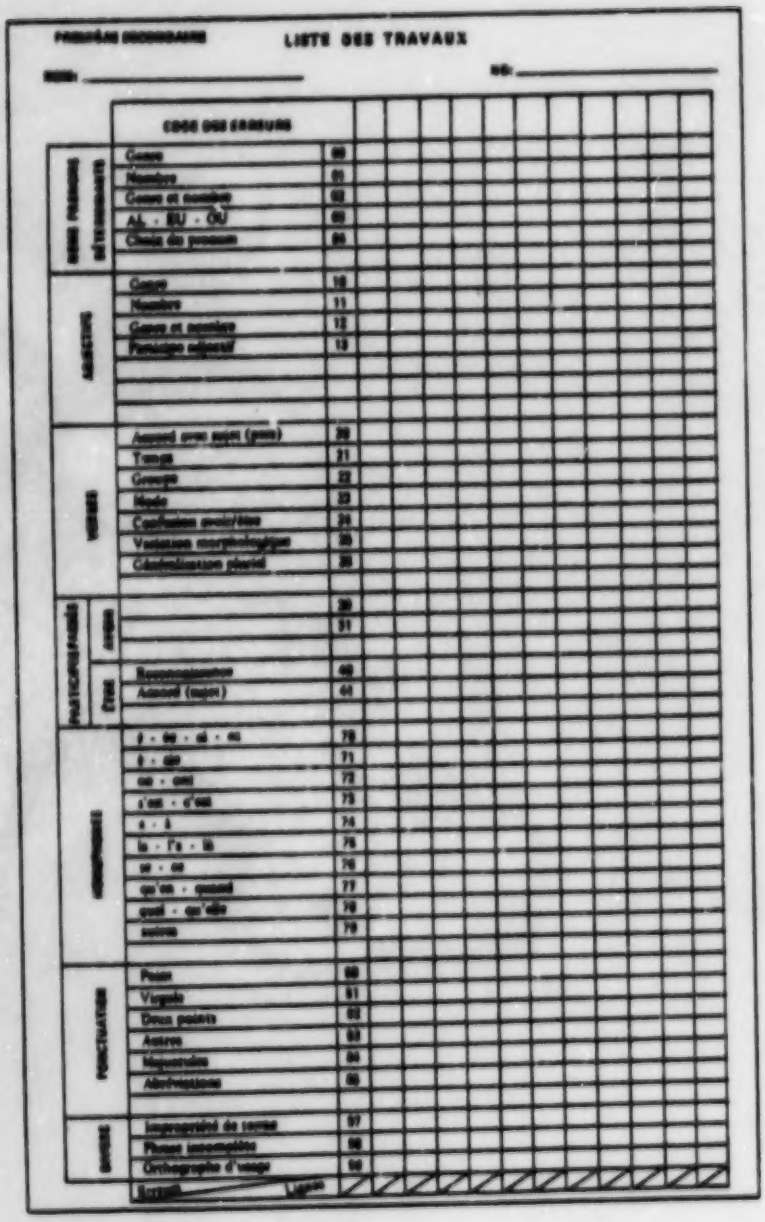
La stratégie d'intervention globale préconisée par Guy Simard et son équipe se compose d'un instrument d'intervention, appelé Grille d'observation, et de deux outils complémentaires, le graphique de cheminement individuel et celui du groupe, appelé le Thermomètre.

3.2.1 La grille d'observation

La grille d'observation peut être adaptée selon le niveau de scolarité de l'élève ou selon ses faiblesses. Elle peut servir pour évaluer les points faibles du groupe, pour orienter le choix des objectifs grammaticaux à approfondir; bref, elle est aussi utile au professeur qu'aux élèves.

> «La grille est un instrument mis à la disposition de chaque élèves pour l'aider à observer son profil de scripteur. Elle se présente sous forme d'un tableau quadrillé séparé horizontalement en dix sections. Celles-ci sont numérotées selon un code correspondant à des catégories grammaticales représentées par le chiffre des dizaines. (...)
>
> Les grandes catégories grammaticales, désignées par le chiffre des dizaines, sont elles-mêmes divisées en cas particuliers, identifiés par le chiffre des unités. La codification peut aider un élève à reconnaître facilement la nature d'une erreur qui est signalée sur sa copie par un simple nombre à deux chiffres: la dizaine lui indique quelle partie du discours est en cause; l'unité lui précise de quel cas particulier il s'agit. En outre, cette grille d'observation est divisée en colonnes permettant de noter, pour chaque production écrite, la date, le nombre d'erreur relevés et le rapport erreurs/lignes. Ces colonnes permettent d'indiquer le cas où il y a eu des erreurs, de sorte que chaque élève puisse voir, à partir de ses propres productions, les cas qu'il ne maîtrise pas. D'une production à l'autre, l'élève peut d'un coup d'oeil constater s'il fait des progrès, s'il a répété les mêmes erreurs ou encore s'il a achoppé à des difficultés nouvelles.» (Simard, 1984: 59-60)

Figure 10 -Grille d'observation
(Source: Simard, 1984: 54)



Comment fonctionne la grille? Le professeur ramasse les copies, les corrige en numérotant et en codifiant chacune des erreurs. Il n'a pas à analyser le raisonnement de l'élève: «il s'agit uimplement de ramener un grand nombre d'erreurs à un nombre limité de cas grammaticaux» (Simard, 1984: 69).

Il numérote les erreurs selon leur ordre d'apparition afin d'en faciliter le répérage par l'élève. Ainsi, le code d'identification sera composé de deux nombres: le premier indiquant l'ordre d'apparition, le deuxième identifiant le cas dont relève l'erreur en question. Par exemple, le code 4-10 indique qu'il s'agit de la 4e erreur du texte et que c'est une erreur dans le genre de l'adjectif qualificatif.

Il existe plusieurs façons d'inscrire la codification sur les copies. Le professeur peut identifier les cas directement au-dessus de l'erreur, le faire dans la marge... Nous croyons que la façon la plus efficace en CPF consiste à mettre en relief l'erreur grâce à un marqueur à pointe biseautée et à l'identifier juste au-dessus; cependant cette méthode n'est pas la plus rapide. Quelle que soit la méthode utilisée, il ne faut pas que cette dernière soit trop exigeante pour signaler les erreurs, ce qui amènerait l'élève à se décourager, à être dérouté ou dépassé.

Une fois la correction faite, l'élève transpose les erreurs relevées sur sa grille d'observation. Commence alors une période d'objectivation: l'élève tente de comprendre ses erreurs et d'identifier quelles règles n'ont pas été respectées. Il peut, dans cette phase, utiliser tous les moyens qui lui semblent bons: manuels, grammaire, dictionnaire, poser une question au professeur, consulter un autre élève...

> «Il faut aussi dire que l'apprentissage de l'orthographe n'est pas vu comme un monde en soi. En utilisant la grille, un élève peut comparer un texte qu'il vient d'écrire à des textes produits antérieurement. Il lui est également possible, grâce à la codification des erreurs, de faire des liens entre les cas qu'il maîtrise ou d'autres cas, déjà rencontrés mais qu'il ne maîtrise pas encore tout à fait. Cette confrontation constante, par l'intermédiaire de la grille, entre le discours le plus récent et les précédents nous a semblé une façon intéressante d'enclencher le processus d'objectivation.» (Simard, 1984:65)

5.2.2 Deux outils complémentaires

L'utilisation de la grille a fait naître, chez ses concepteurs, l'idée d'illustrer le cheminement du scripteur. Ils ont choisi le graphique linéaire pour y parvenir. Grâce à ce graphique, l'élève peut suivre ses progrès et devenir ainsi de plus en plus motivé à se perfectionner.

Le graphique doit tenir compte des deux variables: le nombre d'erreurs et le nombre de lignes. Le plan horizontal permet d'inscrire la date des diverses productions d'un élève. Le plan vertical sert à inscrire le nombre d'erreurs et le nombre de lignes produites. L'élève inscrit les données lui-même et trace sa propre courbe. Il réalise ainsi de façon visuelle l'évolution de sa performance en orthographe grammaticale.

> «L'écart entre les deux courbes donne à l'élève la vision instatanée de ses progrès ou des ses reculs. Il est stimulé par cette vision qui en dit beaucoup plus long qu'une note sèche, sans relation avec l'ensemble des ses performances successives. Pour la plupart des élèves, le fait même de tracer leurs propres courbes a été une source nouvelle d'intérêt. Le graphique individuel s'est avéré un excellent moyen de motivation et d'émulation car, une fois complété, les graphiques étaient affichés sur les murs de la classe.»
> (Simard, 1984: 66)

Le deuxième outil complémentaire illustre les résultats obtenus par le groupe au complet et se nomme **Le Thermomètre**. La démarche consiste à graduer un thermomètre de 1 à 20, ces chiffres indiquant le nombre d'erreurs faites par 10 lignes de production.

On additionne le nombre total d'erreurs faites par tous les élèves de la classe ainsi que le nombre de lignes produites. On divise le nombre d'erreurs par le nombre de lignes. Pour favoriser la visualisation du résultat, on multiplie la réponse par 10 pour en arriver au nombre d'erreurs faites pour 10 lignes de production. (Simard, 1984: 69)

Il y a amélioration de la performance du groupe lorsque le chiffre indiquant le nombre d'erreurs par 10 lignes se rapproche davantage de zéro. «Plus la température descend, meilleure est la performance» (Simard, 1984:69).

5.3 Les résultats des recherches de l'équipe de Cabano

En septembre 1980, l'équipe a relevé 6 493 exemples d'erreurs d'orthographe grammaticale avec contexte et en mai 1981, elle en a relevé 2 662. (Simard, 1984:37) Elle s'est ainsi constitué un corpus imposant qu'elle a ensuite traité à l'aide d'un ordinateur.

Notre recherche donne un tableau comparatif des erreurs pour septembre 1980 et mai 1981 (figure 11) tel que présenté par les auteurs. Elle présente également un tableau plus synthétisé, intitulé **Tableau comparatif par catégorie de cas** (figure 12). Nous ne voulons pas faire une analyse exhaustive de ces tableaux, mais il importe de les commenter quelque peu afin de bien cerner le type

de données que nous avions en main pour fonder notre réflexion et évaluer la portée de la démarche proposée.

Figure 11 (Source: Simard, 1984: 39)

TABLEAU COMPARATIF DES ERREURS
pour septembre 1980 et mai 1981

CAS	NOM DU CAS	Septembre 1980 ERREURS	PC	Mai 1981 ERREURS	PC
0	GENRE-NOMS	88	1,34	45	1,69
1	NOMBRE-NOMS	748	11,52	329	12,36
2	GENRE ET NOMBRE-NOMS	8	0,12	4	0,15
3	NOMS EN -AL, -OU, ETC.	15	0,23	37	1,39
4	CHOIX PRONOM	52	0,80	14	0,53
5	PRONOM RELATIF			1	0,04
6	CHOIX ARTICLE	13	0,20	3	0,11
10	GENRE-ADJECTIFS	64	0,99	57	2,14
11	NOMBRE-ADJECTIFS	169	2,60	114	4,28
12	GENRE ET NOMBRE-ADJ.	3	0,05	3	0,11
13	PARTICIPE-ADJECTIF	111	1,71	35	1,31
14	ADJECTIFS INDÉFINIS	85	1,31	62	2,33
15	ATTRIBUT DU SUJET	25	0,38	6	0,23
17	ADJECTIF DE COULEUR	1	0,02	1	0,04
18	DEMI	4	0,06	1	0,04
19	ADJ. COMPOSÉ			1	0,04
20	PERSONNE ACC. SUJET	540	8,31	223	8,38
21	NOMBRE	148	2,34	75	2,82
22	TEMPS	88	1,31	38	1,40
23	TERMINAISON	172	2,65	77	2,89
24	MODE	488	6,35	246	9,32
25	SUJET	19	0,29	54	2,03
26	CONFUSION ÊTRE-AVOIR	65	0,97	35	1,48
27	SUJET INVERSÉ	4	0,06	2	0,08
28	VAR. MORPHOLOGIQUES	71	1,09	26	0,98
29	AUTRES	25	0,39	13	0,49
30	COMPL. SIMP.-AV.VERBE	65	1,00	8	0,30
31	COMP. SIMP.-AP.VERBE	70	1,08	26	0,98
32	COMPL. EST PRONOM	15	0,23	10	0,38
33	ÉCRAN COMPL.-VERBE			1	0,04
34	IDENT. DU P.P.	78	1,20	19	0,71
35	SANS COMPLÉMENT	58	0,89	11	0,41
37	PARTICIPE SUIVI INF.	2	0,03		
38	AUTRES CAS	3	0,05		
40	SUJET SIMPLE	223	3,39	65	2,37
41	SUJET COMPLEXE	7	0,11	3	0,11
42	SUJET NOM COLLECTIF	2	0,03	1	0,04
43	2 SUJETS GENRE DIFF.	4	0,06		
44	IDENT. DU P.P.	55	0,85	31	1,16
45	SUJET-OK	37	0,57	3	0,11
46	P.P. PRONOMINAL	37	0,57	7	0,26
47	P.P. IMPERSONNEL	2	0,03	1	0,04
60	ADVERBES	14	0,22	8	0,30
62	ADVERBES	10	0,15	7	0,26
70	PHONÈME [o]	16	0,25	8	0,30
71	PHONÈME [e]	12	0,18	5	0,19
72	PHONÈME [ɛ]	153	2,36	56	2,10
73	SUITE [œ]	108	1,66	55	2,07
74	PHONÈME [ə]	272	4,19	100	3,76
75	SUITE [ø]	26	0,40	14	0,53
76	SUITE [œ]	62	0,95	23	0,86
77	SUITE [ɑ̃]	4	0,06	2	0,08
78	SUITE [ɛ̃]	9	0,14	4	0,15
79	AUTRES HOMOPHONES	253	3,89	105	3,94
80	POINT	215	3,31	31	1,16
81	VIRGULE	1412	21,73	527	19,80
82	DEUX POINTS	47	0,72	8	0,30
83	AUTRES PONCTUATIONS	149	2,29	18	0,68
84	MAJUSCULES	154	2,36	18	0,68
86	ACCENT AIGU			1	0,04
87	ACCENT CIRCONFLEXE			1	0,04
89	AUTRES CIBLES	9	0,14		
	ORTH. D'USAGE	1	0,02		
	TOTAL	6493	100	2662	100

NOTE. – En septembre 1980, nous avons dépouillé 324 copies d'élèves.
En mai 1981, nous avons dépouillé 268 copies: un groupe (classe de 26 élèves (groupe 1a) n'a pas participé: il y avait 18 élèves absents dans les 11 autres groupes. Nous avons compté de cette différence dans le *l'ableau comparatif par catégories de cas présenté ci-après, pour comparer les moyennes pour chaque catégorie et établir un taux d'amélioration.*

Figure 12 (Source: Simard, 1984: 41)

TABLEAU COMPARATIF PAR CATÉGORIES DE CAS

CATÉGORIES DE CAS	SEPTEMBRE 1980		MAI 1981		TAUX D'AMÉLIORATION
	nombre d'erreurs	moyenne (324 copies)	nombre d'erreurs	moyenne (280 copies)	
VERBE	1554	4,79	774	2,76	1,73
VIRGULE	1412	4,35	527	1,88	2,31
NOM	924	2,85	424	1,51	1,88
HOMOPHONES	895	2,76	374	1,33	2,07
ADJECTIF	460	1,49	280	1,00	1,49
PARTICIPE PASSÉ AVEC *ÊTRE*	377	1,16	109	0,38	3,05
PARTICIPE PASSÉ AVEC *AVOIR*	292	0,90	75	0,26	3,46
PONCTUATION MOINS VIRGULE	411	1,26	57	0,20	6,30
ACCENTS, MAJUSCULES, CAS DIVERS	168	0,51	42	0,15	3,4
TOTAL	6493	19,97	2662	9,50	2,10

Le *taux d'amélioration* est la moyenne des erreurs de septembre divisée par la moyenne des erreurs de mai. Il y a amélioration si le taux est supérieur à 1. La comparaison entre le nombre d'erreurs en septembre et en mai est significative elle aussi, mais elle ne tient pas compte de la différence dans le nombre de copies (324 en septembre et 280 en mai).

> «La dernière ligne du **Tableau comparatif par catégories de cas** donne une vue globale des résultats de notre recherche. En septembre 1980, les 324 copies dépouillées comportaient 6493 erreurs d'orthographe grammaticale. Les élèves ont fait en moyenne 19,97 erreurs dans une production d'une page. Certains textes contenaient jusqu'à 62 erreurs sans tenir compte de l'orthographe d'usage (...).
> En mai 1981, nous avons relevé 2662 erreurs pour une moyenne de 9,50 par copie. En divisant la moyenne de septembre (19,97) par la moyenne de mai (9,50), on obtient un taux d'amélioration de 2,10 pour l'ensemble des élèves (...). (Simard, 1984: 42)

De façon globale, nous pouvons dire que les élèves de la Polyvalente Cabano, où a été constitué le corpus de la recherche, ont progressé de façon marquée au cours de l'année scolaire 1980-1981. Les chercheurs disent que le taux d'amélioration a varié entre 1,49 et 6,30 selon la catégorie de cas. Le taux moyen d'amélioration (2,10) signifie que le nombre moyen d'erreurs d'orthographe grammaticale a diminué de moitié.

CHAPITRE VI

Les résultats de l'utilisation de la stratégie d'intervention

6.1 Les résultats obtenus au secteur professionnel court

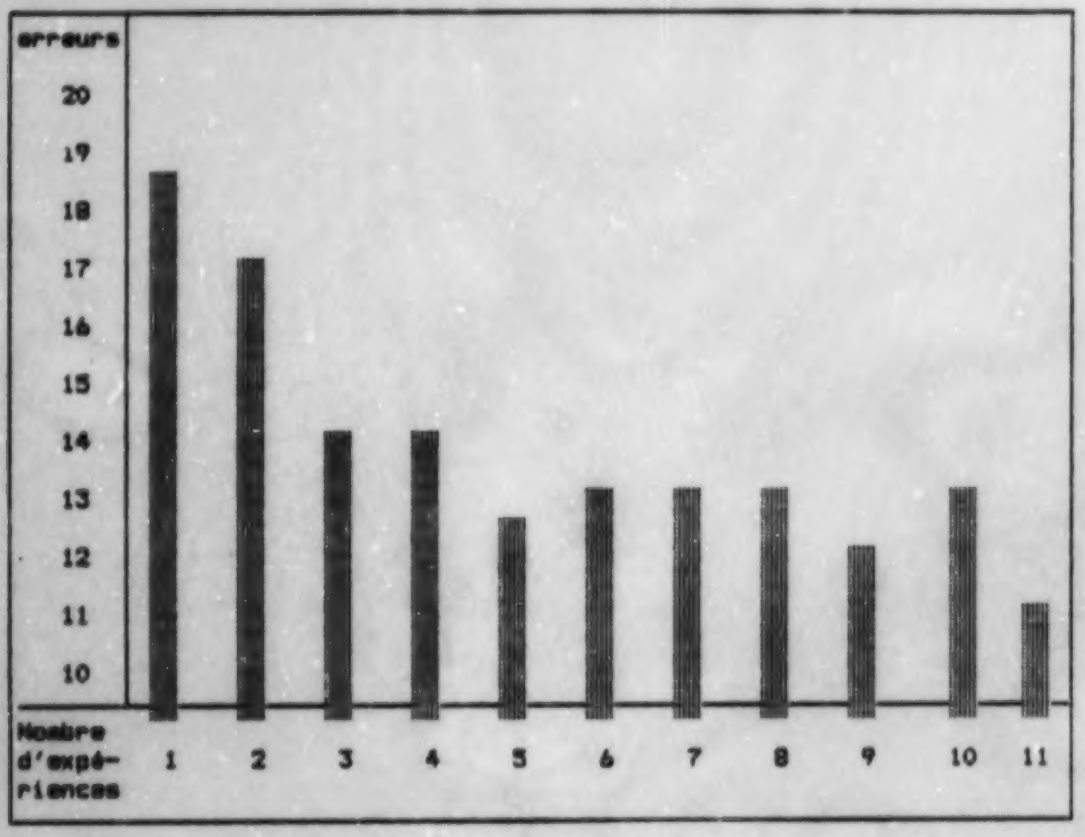
Nous avons voulu savoir s'il était possible d'utiliser cette démarche avec des élèves identiques à ceux que l'on rencontre en cheminement particulier et obtenir d'aussi bons résultats. Nous avons donc suivi un groupe de SPC, 3e secondaire pendant plus de 7 mois. Les données que nous présentons dans les figures 13, 14 et au tableau 15 ont été recueillies lors des cours de français en 1985-1986. Ces cours à des élèves qui présentaient tellement de retard académique que l'on était obligé de leur offrir un cheminement particulier qui n'était pas reconnu pour obtenir un diplôme d'études secondaires. Le nombre total d'élèves qui ont vécu ce cheminement est de 28. Ils étaient répartis en deux groupes.

Il nous semble que ces élèves soient assez semblables, tant au niveau cognitif qu'au niveau affectif, aux élèves que l'on classe maintenant en cheminement particulier de formation temporaire car ils répondent aux critères de classement des élèves en CPF —tels que définis à notre deuxième et troisième chapitre—, surtout en ce qui concerne un retard marqué dans les matières de base et des difficultés de comportement.

Les résultats ont été obtenus en suivant assez fidèlement la démarche proposée dans le **Guide pédagogique** de l'équipe travaillant sous la conduite de Guy Simard.

A 11 reprises, nous avons demandé aux élèves de ce groupe de composer un texte de 10 à 20 lignes et nous avons utilisé la stratégie d'intervention expliquée au précédent chapitre. Nous nous sommes constitué ainsi un corpus comprenant 3159 erreurs d'orthographe grammaticale et d'usage. Nous nous sommes surtout intéressés à l'évolution du groupe tout au long de ces sept mois, cherchant à voir si les élèves pouvaient arriver à utiliser leurs propres perceptions concientes, pré-conscientes ou intuitives pour régler leurs messages de façon à être satisfaits.

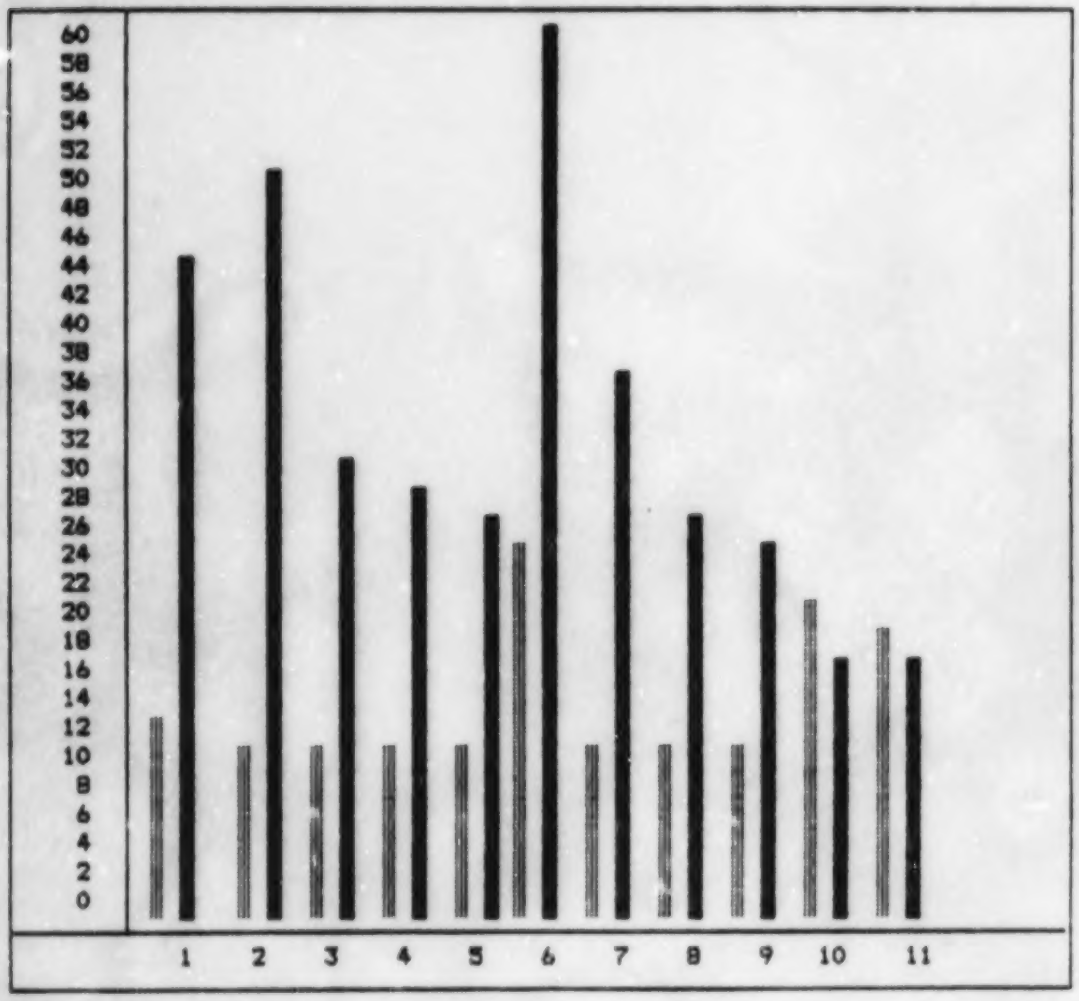
Figure 13 Thermomètre montrant l'évolution du nombre d'erreurs/10 lignes pendant une année académique en SPC, 3e secondaire.



Nous présentons (figure 14) un graphique montrant l'évolution d'un élève du groupe qui éprouvait beaucoup de difficultés à écrire. Comme on peut le constater, le graphique montre une progression remarquable: l'élève qui, au début d'octobre, faisait 42 erreurs en 12 lignes n'en fait plus que 18 en 20 lignes à la fin de l'année. Il faut signaler toutefois une nette régression après les vacances de Noël (texte no 6) où le nombre d'erreurs atteint un sommet.

Figure 14

Illustration d'un graphique individuel d'un élève de SPC en 3e secondaire.
▓ = le nombre de lignes ▮ = le nombre d'erreurs



Les résultats de l'ensemble du groupe —représentés par le thermomètre de la figure 13— montrent également une réelle progression. Au début d'octobre, la moyenne d'erreurs se situait à 18,4 erreurs par 10 lignes. Entre octobre et la fin de décembre, la moyenne est descendue graduellement à 12,6. Après les vacances des fêtes, elle est remontée jusqu'à 13,4 pour redescendre, vers la fin de l'année, à 11,1.

Tableau 15 Résultats de la mise en application.

Expérience	date	résultats
1	18 octobre 85	18,4
2	30 octobre	17,0
3	11 novembre	14,2
4	26 novembre	14,0
5	9 décembre	12,6
6	13 janvier 86	13,1
7	4 février	13,4
8	17 février	13,0
9	3 avril	12,1
10	30 avril	13,3
11	26 mai	11,1

6.2 Une interprétation de nos résultats

Les figures 13 et 14 ainsi que le tableau 15 montrent clairement que l'on peut obtenir un bon pourcentage d'amélioration avec des élèves qui ont toujours eu des difficultés dans l'apprentissage de leur langue maternelle. Le taux moyen d'amélioration obtenu lors de l'utilisation de la stratégie d'intervention en SPC se situe à 1,65. Ce taux est moindre que celui obtenu par le groupe de la région de Cabano (2,10): il montre néanmoins que ces élèves, que l'on a classés en cours professionnel court parce qu'on les croyait incapables de maîtriser les objectifs des cours réguliers, peuvent quand même faire des progrès marqués dans l'apprentissage de leur langue maternelle.

Ce fait corrobore un des principes de base de la Pédagogie de la Maîtrise que nous avons expliqué dans notre cadre théorique: la majorité des enfants peuvent apprendre si on leur donne le temps nécessaire pour apprendre et si on leur offre une éducation de qualité. Il corrobore également le fait que les différences de rendement restent sensiblement les mêmes d'une année à l'autre, fait qui a été démontré par de nombreuses études longitudinales (voir Bloom 1979:20), et tel que nous l'avons vu dans notre chapitre III. Ces différences ne signifient cependant pas que les élèves ne progressent pas au cours de leurs années académiques mais qu'ils progressent plus lentement que certains autres.

L'observation du groupe pendant ces sept mois nous a montré que l'on pourrait atténuer ces différences dans l'apprentissage auprès de certains élèves, c'est-à-dire les rendre semblables aux autres dans leur aptitude à apprendre, leur vitesse d'apprentissage et leur volonté de continuer leur apprentissage, en tenant compte de certaines variables que nous avons vu au chapitre IV: leur attitude de départ face à la matière, leurs réactions face aux procédés de renforcement, le rôle des leaders positifs dans la classe, la possiblité de cheminer à son rythme... Mais nous devons avouer que les résultats auprès des élèves dont le modèle culturel du milieu ne correspond pas à celui de l'école —tel que décrit par Nizet et Hiernaux à notre chapitre IV— ont été plutôt decevants.

L'observation du groupe nous a permis en outre de constater une évolution dans la prise en charge, de la part des étudiants, de leur propre apprentissage. A la fin de l'expérience, beaucoup d'élèves étaient capables de faire une autocorrection de leurs écrits avec succès en se fiant uniquement sur un feed-back intrinsèque. Ils étaient devenus plus indépendants de leur professeur, à la fois intellectuellement et émotivement.

En considérant la progression affichée dans la figure 13 et le laps de temps durant lequel nous avons suivi les élèves, nous jugeons que l'ensemble des progrès des élèves sera permanent quoi-

qu'il faille tenir compte d'une régression normale lorsque l'élève passe une longue période où il n'a pas à écrire.

Nous croyons que ces résultats justifient le choix de la stratégie d'intervention que nous avons fait pour répondre à la question de recherche.

CONCLUSION

Dans notre introduction, nous avons situé l'implantation du cheminement particulier de formation de type temporaire dans un contexte très précis: celui d'un changement de mentalité. Depuis quelques années, peu de professeurs de français se portaient volontaire pour enseigner au secteur professionnel court. Ils jugeaient que la plupart des élèves de ce secteur étaient avant tout des êtres peu doués, perturbateurs ou ne voulant rien savoir de l'école. Ils voyaient bien que les élèves n'avaient aucune chance d'obtenir un diplôme d'études secondaires ou d'études professionnelles. A partir de cette vision, ils développaient un comportement leur permettant de survivre dans un tel milieu et s'estimaient heureux de conserver en classe la plupart de leurs élèves jusqu'au moment où ces derniers étaient assez vieux pour occuper une fonction sur le marché du travail. En faisant appel à la Pédagogie de la Maîtrise comme cadre théorique, les concepteurs du CPF ont voulu contrer cette vision des choses. En effet, la Pédagogie de la Maîtrise est avant tout l'affirmation d'un optimisme pédagogique. Selon elle, tous les élèves, y inclus ceux en difficultés d'apprentissage ou de comportement, naissent avec un potentiel perfectible et l'école peut leur apprendre tout ce qu'elle a à leur enseigner en leur offrant un temps approprié pour leur apprentissage, un enseignement de qualité et une aide individuelle efficace.

Avant les annnées 60, cet optimisme pédagogique relevait plus d'un courant philosophique que d'une théorie de l'apprentissage. Il a fallu attendre les travaux de Bloom pour obtenir cette théorie. Cherchant à mettre en place un système scolaire perfectionné où tous les élèves atteindraient un haut niveau d'apprentissage à une vitesse acceptable et avec des résultats affectifs positifs, Bloom en est arrivé à créer une théorie de l'apprentissage propre à obtenir ces résultats en tenant compte de trois variables interdépendantes: le comportement cognitif, les caractéristiques affectives de départ de l'élève ainsi que la qualité de l'enseignement offert.

Au début des années 70, plusieurs chercheurs américains ont démontré l'efficacité de la théorie d'apprentissage de Bloom. Certains ont prouvé qu'elle pouvait être efficace au niveau secondaire, d'autres ont créé des stratégies pour rendre cette théorie opérationnelle. Toutes ces recherches visaient à mettre en application un concept cher à Bloom: un enseignement de qualité.

Le concept d'enseignement de qualité peut se définir à l'aide de quatre composantes: il comprend des indications ou des consignes qui permettent à l'élève de découvrir ce qu'il doit apprendre, il utilise diverses formes de renforcement qui encouragent l'effort, il comporte un système de rétroaction et de correction sous forme de tests formatifs et, enfin, il préconise des

procédures de remédiation pour les élèves en difficultés. Peu à peu, cette perception d'un enseignement de qualité va se généraliser et devenir une norme pour la plupart des systèmes scolaires anglo-saxons.

Les pays francophones ont pris un certain temps avant de s'intéresser à la Pédagogie de la Maîtrise. La traduction, en 1979, du livre de Bloom Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires par Viviane de Landsheere a permis aux pédagogues de langue française de mieux connaître cette école de pensée. Au Québec, certains chercheurs, entre autres Marcienne Levesque (1982), ont expérimenté cette pédagogie dans les annnées 80 auprès d'élèves en difficultés et sont arrivés à des résultats positifs. L'année de la parution de la thèse de doctorat de Madame Marcienne Levesque (1982) constitue une charnière temporelle dans l'adoption de la Pédagogie de la Maîtrise comme cadre théorique de la réforme du cours professionnel court au Québec. Cette annnée-là, le Ministère de l'Education publie des «Propositions de développement pédagogique face aux problèmes de l'inadaptation scolaire» dans Les Cahiers du COPIE ainsi qu'un document qui allait devenir la base de l'implantation des CPF: La formation professionnelle des jeunes, propositions de relance et de renouveau. A peine trois ans plus tard, certaines commissions scolaires commencent à expérimenter ce qui allait devenir les CPF.

Le cheminement particulier de formation de type temporaire se veut une formule alternative d'enseignement issue de la Pédagogie de la Maîtrise. On y retrouve la même philosophie de base, la même vision d'un enseignement de qualité et, surtout, le même souci de donner à tous le temps nécessaire pour apprendre. Comme Bloom, les concepteurs du CPF ne nient pas les différences individuelles d'apprentissage mais ils croient que tous les élèves sont des êtres perfectibles et que la majorité d'entre eux peuvent réussir à apprendre ce que l'école doit leur enseigner si on leur donne le temps et l'aide nécessaire.

Cependant, il ne semble pas facile de conclure qu'il est possible d'emmener tous les élèves en difficultés à la réussite. La clientèle qui compose les groupes de CPF ne constitue pas un groupe homogène en dépit du fait qu'elle soit constituée d'élèves en difficultés d'apprentissage ou de comportement. Dès la première année du CPF, l'âge des élèves varie entre 12 et 15 ans, ce qui veut dire que certains auront 18 ans en abordant leur troisième secondaire et éprouveront peut-être davantage le goût d'aller travailler plutôt que de terminer leurs études. Pour certains élèves, l'école est un mauvais moment à passer avant d'arriver au vrai apprentissage: le milieu de travail. Ils reflètent là le modèle culturel de leur milieu. Il semble peu probable que l'on puisse intégrer un jour ces élèves à un cheminement régulier, compte tenu que le modèle culturel qu'ils ont adopté est en oppo-

sition avec celui que véhicule le système scolaire. Pour ces élèves, le CPF n'apporte pas de solution facile, du moins à court terme. Cependant, ce type de comportement ne touche qu'une partie des élèves en cheminement particulier. Pour les autres — c'est-à-dire tous ceux qui vivent des problèmes d'apprentissage qui ont amené chez eux des retards académiques et des expériences cognitives négatives— la formule peut donner d'excellents résultats, tant au niveau des connaissances qu'au niveau affectif.

Pour un professeur de français oeuvrant auprès de tels élèves, ayant comme objectif terminal —comme nous l'avons mentionné dans notre question de recherche— d'emmener ses élèves à utiliser spontanément certaines règles grammaticales qui régissent les communications écrites en français, la formule des CPF, basée sur la Pégagogie de la Maîtrise, constitue un cadre théorique de travail propre à obtenir des résultats positifs.

Cependant, l'usage spontané de ces règles se mesur non dans des exercices grammaticaux ou de tests sommatifs portant sur des règles de grammaire mais dans les productions écrites des élèves. Pour parvenir à ce que l'élève en difficulté utilise spontanément les règles de grammaire dans ses productions écrites, il faut que le professeur utilise une bonne stratégie d'intervention et ce, au niveau de l'écriture.

La stratégie proposée par l'équipe de professeurs de Cabano, sous la direction de Guy Simard, est l'une de ces stratégie oeuvrant au niveau de l'écriture. Elle vise à ce que l'élève devienne son propre agent de développement en lui faisant prendre conscience de l'évolution des ses propres apprentissages, en lui fournissant en tout temps un bilan de ses acquis et des ses non-acquis tout en augmentant son niveau de motivation.

Pour appliquer cette stratégie, un professeur de français a besoin de trois instruments: une grille d'observation où l'élève peut identifier ses difficultés et suivre ses progrès, un graphique de cheminement individuel qui illustre le cheminement du scripteur et un thermomètre qui illustre les résultats obtenus par l'ensemble du groupe.

Les résultats de l'expérimentation de cette stratégie par l'équipe de professeurs de Cabano auprès d'élèves en cheminement régulier semblent très positifs: ils ont observé un taux d'amélioration entre 1,49 et 6,30 selon la catégorie d'élèves, avec un taux moyen d'amélioration de 2,10. Ce taux moyen de 2,10 signifie que le nombre moyen d'erreurs que les élèves faisaient en création écrite a diminué de moitié durant le temps qu'a duré l'expérimentation, soit une année scolaire.

Nous avons voulu savoir si nous pouvions obtenir un même taux auprès d'élèves ayant des comportements et des caractéristiques intellectuelles et sociales similaires aux élèves en cheminement particulier. Pour ce, nous avons suivi un groupe d'élèves du secteur professionnel court en troisième secondaire pendant plus de sept mois en utilisant la stratégie. Nous avons obtenu un taux moyen de 1,65. Ce résultat est inférieur à celui obtenu par l'équipe de chercheurs de Cabano, mais il montre que ces élèves peuvent s'améliorer même s'il leur faut plus de temps et plus d'exercices que la moyenne.

Pouvons-nous affirmer qu'en utilisant la stratégie pendant plusieurs années auprès d'élèves en CPF, nous pourrions amener ces derniers à un niveau de performance semblable à celui d'un élève moyen en cheminement régulier? L'utilisation de cette stratégie favorisera-t-elle l'intégration des élèves en cheminement particulier au cheminement régulier? Peut-on penser que les progrès en orthographe grammaticale obtenus grâce à cette stratégie seront permanents chez les élèves? Seules des études longitudinales pourraient répondre à ces questions. Cependant, nous croyons que de telles études amèneraient une réponse positive à ces questions.

Cette stratégie exige cependant beaucoup de temps de la part du professeur qui l'utilise. Elle nécessite beaucoup de correction et de suivi. Nous concevons difficilement qu'un professeur ayant

trente élèves en classe l'utilise régulièrement: elle nous semble plutôt une stratégie d'intervention pouvant être employée dans des groupes restreints —comme ceux du CPF le sont, en théorie— ou dans des petits groupes fermés, en remédiation, comme cela se pratique dans certains cégeps, celui de Maisonneuve en particulier (Lebrun, 1987). L'école secondaire dispose-t-elle des ressources financières et humaines pour offrir ce service d'intervention? Nous le pensons. Il suffit de savoir que cela est possible et de le vouloir.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BARTH, Britt-Mari.
1985 «Jérome Bruner et l'innovation pédagogique» dans Communication et langage, no 66, 4e trimestre , pp. 46-58.

BEAUCHAMP, René.
1981 «Une histoire à succès: la pédagogie de la réussite» dans Vie Pédagogique no 14, octobre 1981, pp. 37-41.

BEAUCHAMP, René.
1983 «La pédagogie de la réussite et la micro-informatique» dans Vie Pédagogique no 23, mars , pp. 8-12.

BIRZEA,César.
1982 La pédagogie du succès. Paris, P.U.F.

BLOCK, J.H. et ANDERSON, L.W.
1975 Mastery Learning in Classroom Instruction. New York, Macmillan.

BLOCK, J.H., BURNS, R.B..
1976 «Mastery Learning» in Review of Reshearch in Education. L.S. Shulman ed. Itesca, Illinois, F.E. Peacock publishers, vol. 4, pp.3-49.

BLOOM, Benjamin S.
1968 « Learning for Mastery.» in The Evaluation Comment, may vol 1, no 2 op. cit. in All our children Learning, 1981 pp. 153-175.

BLOOM, Benjamin S.
1979 Caractristiques individuelles et apprentissages scolaires. Paris, Fernand Nathan. Traduit de l'américain par Viviane De Landsheere

BLOOM, Benjamin S.
1981 All our children Learning. New York, McGraw-Hill Compagny.

BOUTIN, G. et PARENT, P.P..
1981 Elaboration d'une pédagogie adaptée au professionnel court: étude des transferts d'apprentissage entre matières académiques et professionnelles. Chicoutimi, Université du Québec à Chicoutimi.

CARROLL, J.B.
1963 «Model of School Learning» in Teachers College Record 64, pp. 723-733.

CLARK, C.W.
1985 «Carroll Model of Scool Learning» in The International Encyclopedia of Education, New York, Torsten Husen.

CREGPO, M. et COURNOYER, M.
1978 Ecole polyvalente et inadaptation. Montréal,C.E.C.M. Service des études.

C.S.R.P.
1986 Plan d'action préliminaire, opération réussite, mai 1986

DE LANDSHEERE, G.
1976 Evaluation continue et examens. Précis de docimologie. Bruxelles, Editions Labor; Paris, F. Nathan, 1971; 4e édition.

Encyclopedia of Education Research.
1982 Fifth Edition. New York, The Free Press, 4 vol.

GOUPIL, Georgette et ARCHAMBEAULT.
1987 «En classe, j'aime, je n'aime pas...» in La vie pédagogique, Numéro 50, octobre 1987, pages 4-7

HARDY-ROCK, Marcelle.
1981 Caractéristiques des étudiants de professionnel court à partir de leur cheminement scolaires: rapport d : première étape basé sur l'étude des dossiers scolaires. Québec, Ministère de l'Education, Direction de la Recherche, 1981.

HARDY-ROCK, Marcelle.
1982 a «Le cheminement scolaire des élèves du professionnel court» dans Vie Pédagogique, no 20, octobre, pp. 9-13.

HARDY-ROCK, Marcelle.
1982 b Les élèves de l'enseignement secondaire professionnel court. Leur origine sociale et leurs rapports à l'école d'après une analyse d'entrevues. Québec, M.E.Q. Direction de la recherche.

HARDY, Marcelle.
1984 «Enseignement professionnel court: voie d'évitement» dans RESEAU, avril, pp. 13-17

HOLB, Janine.
1985 «Les "milieux socio-économiquement faibles" analyseurs de l'école» dans Education en milieu urbain, sous la direction de Manuel CRESPO et Claude SIMARD. Montréal, Presse de l'Université de Montréal.

HUBERMAN, Michael, JUGE, Pierre-André et HARI, Pierre-Alain.
1985 «La pédagogie de la maîtrise: une évaluation au niveau gymnasial» dans Mesure et Evaluation, volume 8, no 3. Automne 1985, p. 43-81

LEBRUN, Monique.
1987 «Au collège de Maisonneuve, un service personnalisé» dans Québec français, no 68, décembre 1987, pp. 32-35.

LEVESQUE, Marcienne.
1982 a Relation entre la pédagogie pour la maîtrise de l'apprentissage (PMA) et le concept de soi scolaire chez des élèves de première secondaire. Thèse de doctorat inédite. Université Laval. Québec.

LEVESQUE, Marcienne.
1982 b Enseignement du français et pédagogie pour la maîtrise de l'apprentissage (sec. 1). Montréal, UM. P.P.M.F. secondaire.

MEQ.
1977 L'enseignement primaire et secondaire au Québec. Livre vert. Québec, Ministère de l'Education.

MEQ.
1981 Inventaire des besoins linguistiques des élèves de l'enseignement professionnel court. Québec, D.G.D.P., Direction des Programmes.

M.E.Q. DIRECTION DE LA RECHERCHE.
1982 a «Propositions de développement pédagogique face aux problèmes de l'inadaptation scolaire» dans LES CAHIERS DU COPIE. (Par la section québécoise du groupe de travail franco-québécois sur l'inadaptation scolaire). Québec, Ministère de l'éducation.

M.E.Q.
1982 b La formation professionnelle des jeunes, propositions de relance et de renouveau. Québec, Ministère de l'Education.

M.E.Q. DIRECTON GENERALE DU DEVELOPPEMENT PEDAGOGIQUE.
1985 a Les cheminements particuliers de formation de base: Document d'orientation
Québec, Ministère de l'Education, Janvier.

M.E.Q.
1985 b La formation professionnelle dans le système scolaire -Orientation et voies d'action retenues. Québec, Québec, Ministère de l'Education, février.

M.E.Q. DIRECTION GENERALE DE L'EVALUATION.
1986 Portrait de l'habileté à lire et à écrire des élèves de 2e secondaire. Québec, M.E.Q.

MEQ.
1987 Les cheminements particuliers de formation; Guide d'organisation et de planification pédagogique.
Québec, Ministère de l'Education.

MILLER, M.T.
1979 Etude sur le professionnel court. Phase 1. Montréal, C.E.C.M. Service des projets éducatifs.

NIZET,J. et HIERNAUX, J.P.
1984 Violence et ennui. Paris, P.U.L. Coll. L'éducateur.

ROY, Fernand, COTE, Pierre et HARDY, Marcelle.
1985 «Les élèves de l'enseignement professionnel court en milieu urbain» dans Education en milieu urbain, sous la direction de Manuel CRESPO et Claude LESSARD.
Montréal, Les Presses de L'Université de Montréal.

RYAN, Doris W. et SCHMIDT, Martha.
1979 Mastery Learning: Theory, Research, and Implementation. Toronto, Ministry of Education of Ontario.

SIMARD, Guy, et al.
1984 Apprendre l'orthographe grammaticale au secondaire. Sherbrooke, Editions Naaman.

THERRIEN, Michel.
1982 L'apprentissage de l'orthographe par un enseignement assisté d'ordinateur. Montréal, U.M. P.P.M.F. secondaire.

THERRIEN, M., LEVESQUE, M. et PARET, M.-C.
1983 L'apprentissage du français au secondaire court. Montréal, Université de Montréal.

TROTTIER, Daniel.
1987 «Les cheminements particuliers de formation. Le point sur la question» dans Vie Pédagogique 49, juin pages 17-20.

LISTE DES FIGURES

Figure 1 -La théorie de l'apprentissage de Bloom 18

Figure 2 -Effet des comportements cognitifs de départ sur la distribution des rendements 21

Figure 3 -L'enseignement pour la maîtrise 23

Figure 4 -Les cheminements particuliers 33

Figure 5 -Choix et rejets face aux matières scolaires 45

Figure 6 -Les récompenses préférées. 45

Figure 7 -Les punitions les plus détestées 45

Tableau 8 -Relevé. des erreurs en dictée 56

Tableau 9 -Erreurs les plus fréquentes en situation de communication écrite au S.P.C, 3e sec. 59

Figure 10 -Grille d'observation 68

Figure 11 -Tableau comparatif des erreurs 74

Figure 12 -Tableau comparatif par catégories de cas 75

Figure 13 -Thermomètre montrant l'évolution du nombre d'erreurs /10 lignes pendant une année académique en SPC, 3e secondaire. 79

Figure 14 -Illustration d'un graphique individuel. 80

Tableau 15 -Résultats de la mise en application. 82

LISTE DES ABREVIATIONS

CPF..... Dans ce rapport l'abréviation désigne surtout le cheminement particulier de formation général de type temporaire. Les autres types de cheminements particuliers ne seront qu'abordés brièvement.

d.é.s..... Diplôme d'études secondaires

d.é.p..... Diplôme d'études professionnelles

MEQ..... Ministère de l'Education du Québec

PM..... Pédagogie de la Maîtrise (Mastery Learning)